Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9270900
Centre d'intérêt : 560

Dorais, Sophie

Dossier : Pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme / Sophie Dorais pour le Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines. -- [Québec (Province)] : Le Groupe, 1992.
213 p. en pag. multiple ; 28 cm

"Ce dossier a été préparé à l'intention des répondantes et des répondants locaux de Performa, et réalisé grâce à une subvention de la Délégation collégiale du Comité mixte de Performa". Bibliogr. : p. 3-10.

Vedette(s)-secondaire(s) : Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines

Descripteur(s) : Approche-programme • Gestion des programmes • Planification • Programme d'études • Evaluation de programmes • Instrument d'évaluation • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Performa (Projet)

Ce dossier sur l'approche-programme est constitué de cinq modules. Le premier, "actualité et problématique de l'approche-programme", situe l'émergence de la thématique de l'approche-programme dans la perspective de l'évolution de l'enseignement collégial. Le second, "dans une perspective d'approche-programme... des concepts et des conceptions", propose un cadre conceptuel qui tente de clarifier et de relier quelques-uns des termes-clés qui jalonnent le discours et la pratique en matière d'approche-programme. Les modules trois à cinq portent respectivement sur trois thèmes particuliers qui représentent les trois temps forts de l'activité éducative, à savoir la planification, la réalisation et l'évaluation; ceci dans une perspective d'approche-programme et donc en référence première au programme. Chaque module comporte une section présentation, une section discussion du thème qui pose succinctement les principales considérations ou questions, d'ordre théorique ou pratique, que soulève le thème particulier; une section documentation qui présente une bibliographie sélective de quelques textes particulièrement significatifs ou utiles pour l'appropriation ou l'approfondissement du thème particulier; des suggestions de questions, exercices, démarches, de formes et de natures diverses, à utiliser dans l'intervention auprès d'éventuelles équipes éducatives.

Type de document :

927000

Sophie Dorais
pour le
Groupe de travail sur l'approche-programme et
le perfectionnement en sciences humaines

***DOSSIER :***

# *POUR L'ANIMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE D'APPROCHE-PROGRAMME*

Ce dossier a été préparé à l'intention des répondantes et des répondants locaux de PERFORMA, et réalisé grâce à une subvention de la Délégation collégiale du Comité mixte de PERFORMA.

**Table des matières**

*Remerciements*

*Présentation*

*Module 1 :* *Actualité et problématique de l'approche-programme*

*Module 2 :* *Des concepts et des conceptions*

*Module 3 :* *La planification locale du programme*

*Module 4 :* *La réalisation du programme*

*Module 5 :* *L'évaluation locale du programme*

*Bibliographie générale*

## Remerciements

Ce dossier est le fruit d'une recherche à laquelle ont contribué de nombreuses personnes; sans les nommer toutes, je tiens à remercier chacune d'entre elles :

- les membres de la Délégation collégiale du Comité mixte de PERFORMA sans l'appui desquels cette recherche n'aurait pu être réalisée et, en particulier, M. Armand Lamontagne qui a assumé la responsabilité du projet au plan administratif;

- la cinquantaine de personnes oeuvrant dans les cégeps, enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers pédagogiques, directeurs des services pédagogiques et leurs adjoints, qui ont généreusement accepté de nous faire partager leur expérience et leur savoir-faire en matière d'approche-programme;

- les membres du Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines, qui n'ont pas que le mérite d'avoir eu l'idée de ce projet, mais qui y ont largement contribué par leurs commentaires et leurs suggestions, de même qu'en nous fournissant une large part du matériau du module 2 sur les concepts et les conceptions;

- les membres du comité aviseur de la recherche, madame Armande Maltais et messieurs Paul Forcier et Bernard Morin, pour leur soutien indéfectible et leurs encouragements répétés;

- messieurs Claude Gagnon et Michel Poirier pour la somme considérable et la richesse du matériel fourni et pour les nombreuses heures passées à me communiquer leur enthousiasme et leur science;

- monsieur Jacques Laliberté qui a produit une grande part de la bibliographie générale présentée en fin de ce dossier;

- et toutes les personnes aux travaux desquelles nous avons puisé.

# Présentation

## 1. L'origine du dossier

Le plan d'action 1989-1992 retenu par l'Assemblée générale du CPEC-PERFORMA a consacré le thème de l'approche-programme «comme étant le thème le plus urgent à traiter, par le biais d'un groupe de travail ad hoc[1]». Ainsi est né le Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines, qui a entamé ses travaux en juin 1990.

Dès le mois de septembre suivant, le Groupe soumettait à la Délégation collégiale du Comité mixte de PERFORMA un projet de recherche visant à construire une instrumentation, à la fois théorique et pratique, pour les conseillères et les conseillers pédagogiques qui sont parmi les premiers appelés à intervenir en matière d'approche-programme, non seulement dans le cadre d'activités de perfectionnement mais également dans un cadre général ou particulier d'animation pédagogique. Ce projet consistait d'une part à cueillir et diffuser de l'information sur ce qui se fait dans le réseau, et éventuellement ailleurs, sous le couvert de l'approche-programme, et d'autre part à analyser le matériel recueilli dans le but de mettre au point des documents et des outils susceptibles d'inspirer et de faciliter l'action des répondants locaux.

Un premier document[2], publié en août 1991, traçait un portrait général des pratiques en matière d'approche-programme à partir des propos et du matériel recueillis auprès de 46 «artisans» de l'approche-programme, répartis dans une quinzaine de collèges du réseau. Quant au présent dossier, il résulte de la deuxième et dernière étape du projet de recherche engagé en janvier 1991.

## 2. Les pièges du thème et les limites du dossier

L'approche-programme étant essentiellement une façon d'envisager l'activité éducative, traiter d'approche-programme dans la pratique, c'est traiter de l'entièreté de l'activité éducative au

---

1 Jacques LALIBERTÉ, *Assemblée générale des 14 et 15 mars 1990. La journée consacrée à l'approche-programme*, CPECP-PERFORMA, 27 février 1990, p. 1

2 Sophie DORAIS, *L'approche-programme dans les collèges*, Rapport d'étape présenté à la Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA, août 1991, 44 pages + annexes

collégial : valeurs éducatives qui guident l'action, planification de l'enseignement, formation fondamentale, méthodes pédagogiques, encadrement des élèves, évaluation des apprentissages, évaluation de programme, etc. Les champs théoriques susceptibles d'éclairer l'approche-programme sont aussi nombreux et variés : axiologie, curriculum, didactique, psychopédagogie, docimologie, pour ne nommer que ceux-là.

Le présent dossier ne tient pas du traité savant couvrant tous ces domaines ou même cernant l'un ou l'autre de façon complète et définitive; il a été conçu comme un outil susceptible d'alimenter les réflexions et les discussions,et d'inspirer l'action quotidienne de praticiens à la recherche d'une plus grande cohérence et d'une certaine rigueur dans leur activité professionnelle. Car, pour les conseillers pédagogiques et les enseignants, l'approche-programme devrait d'abord et avant tout signifier de «faire ce qu'on a à faire», c'est-à-dire planifier, dispenser et évaluer des activités de formation, mais dans une perspective nouvelle qui est celle de la poursuite consciente et concertée d'un but commun, ou plus simplement de la ... collégialité !

## 3. Contenu et organisation du dossier

Ce dossier comprend cinq modules :

Le module 1 « Actualité et problématique de l'approche-programme» constitue en fait l'introduction du dossier, et situe l'émergence de la thématique de l'approche-programme dans la perspective de l'évolution de l'enseignement collégial.

Le module 2, «Dans une perspective d'approche-programme... des concepts et des conceptions», propose un cadre conceptuel qui tente de clarifier et de relier quelques-uns des termes clés qui jalonnent le discours et la pratique en matière d'approche-programme.

Les modules 1 et 2 réunis forment le pivot du dossier, son axe central, en ce qu'ils devraient permettre de «se faire une tête» sur la question avant de s'engager dans l'action; ainsi, ils constituent un préambule indispensable à l'appropriation des trois modules suivants.

Les modules 3 à 5 portent respectivement sur trois thèmes particuliers qui, de tout temps, représentent les trois temps forts de l'activité éducative, à savoir : la planification, la réalisation, l'évaluation; cela bien évidemment dans une perspective d'approche-programme, et donc en référence première au programme.

En outre chaque module comporte :

- une section *présentation* qui situe brièvement le thème particulier traité dans le module;
- une section *discussion du thème* qui pose succintement les principales considérations ou questions, d'ordre théorique ou pratique, que soulève le thème particulier;
- une section *documentation* qui présente une bibliographie sélective comprenant quelques textes particulièrement significatifs ou utiles pour l'appropriation ou l'approfondissement du thème particulier;
- des *suggestions de questions, exercices, démarches*, de formes et de natures diverses, à utiliser telles quelles, ou en les adaptant, les enrichissant, les combinant, dans l'intervention auprès d'éventuelles équipes éducatives.

Une bibliographie générale, constituée en grande partie par Jacques Laliberté, complète le dossier.

## 4 Utilisations possibles du dossier

Même s'il est destiné aux répondantes et aux répondants locaux du CPEC-PERFORMA, ce dossier n'a pas été conçu à la seule fin du perfectionnement pédagogique des enseignantes et des enseignants du collégial. Comme son titre l'indique d'ailleurs, il nous paraît tout autant pouvoir servir dans l'animation de groupes d'enseignants — ou d'équipes éducatives élargies aux professionnels non enseignants, aux techniciens ou aux cadres pédagogiques concernés par un ou des programmes— qui souhaitent soit simplement s'informer sur l'une ou l'autre des questions qui ressortissent à l'approche-programme, soit approfondir leur réflexion en ces matières, soit même s'engager dans une action concertée autour du programme.

En fait, il revient à chaque conseiller pédagogique d'inventer les possibilités d'utilisation qui conviennent à ses intérêts et ses besoins propres, de même qu'à ceux de son milieu...

# MODULE1

# ACTUALITÉ ET PROBLÉMATIQUE DE L'APPROCHE-PROGRAMME

## Sommaire


**I- Présentation**

**II- Discussion du thème**

1. *De l'origine de l'enseignement collégial*

   1.1 *Le projet d' " institut" de la Commission Parent*

      1.1.1 *Les programmes de l'enseignement préuniversitaire et professionnel*

   1.2 *Du projet à la réalisation*

   1.3 *Les premiers bilans*

2. *Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial : un tournant majeur*

3. *Pendant ce temps, dans les collèges...*

4. *Partout enfin, on s'active autour du programme !*

5. *L'approche-programme, une idée-force*

**III- Documentation**

## I. Présentation

Comment et pourquoi est donc née cette idée que l'on désigne par la locution presque barbare d' "approche-programme" ? Si la chose semble avoir surgi brusquement au milieu des années 1980, elle se tramait en fait depuis la création des cégeps.

Sous un titre quasi trompeur, c'est donc à un retour dans le temps que vous convie ce module. Qu'on se rassure, cette évocation du passé sera brève, mais quand même jalonnée tout particulièrement par les grands textes sur l'enseignement collégial, à commencer par le texte fondateur, le rapport Parent. Parce qu'on en a un peu perdu la mémoire, et aussi parce qu'il est considérable, tant par le volume que par le sens et la portée, nous nous arrêterons un peu plus longuement sur celui-là...

## II. Discussion du thème

### 1. De l'origine de l'enseignement collégial

L'ordre d'enseignement collégial est le produit, et même le seul produit entièrement original, de la réforme de l'éducation qui s'est déroulée au cours des années 1960 au Québec. Cette réforme était devenue absolument nécessaire à cause de la situation passablement anarchique et anachronique qui prévalait dans le domaine de l'enseignement de l'après-guerre, situation qui se caractérisait par l'incohérence d'une administration scolaire qui comportait de multiples autorités, parfois indépendantes les unes des autres, et le fonctionnement de plusieurs systèmes possédant leur autonomie propre, et dépourvus de coordination.[1]

Pour contrer cette situation, le gouvernement instituait, en février 1961, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent, alors vice-recteur de l'Université Laval. Le mandat de la Commission consistait en «une étude impartiale et complète de la situation de l'enseignement dans la province[2] ». Entre 1963 et 1966, la Commission Parent —comme on la désigne désormais— publiait son volumineux rapport: trois tomes répartis en cinq volumes, occupant près de 1500 pages de texte et

1 Louis-Philippe AUDET, *Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1969, page 40

2 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Éditeur officiel, vol. 1, 1963, page VIII

comportant pas moins de 650 recommandations. La Commission ne se contentait pas d'y dresser le bilan de l'enseignement au Québec, bien plus elle proposait l'édification d'un système d'éducation moderne et cohérent, relevant de l'autorité de l'État. Et plus encore, le rapport Parent décrivait ce système dans ses moindres éléments : philosophie de l'éducation, structures scolaires, programmes et contenus d'enseignement, approche pédagogique, services aux élèves, formation des maîtres, etc.

C'est donc à la Commission Parent que l'on doit, non seulement l'institution qui allait devenir cégep, mais également la toute première version du curriculum collégial.

### 1.1 Le projet d'" institut " de la Commission Parent

Dans le vocabulaire du rapport Parent, le cégep n'existait pas encore, non plus que l'enseignement collégial. On proposait plutôt la création d'une structure scolaire appelée "institut", qui devait dispenser l'enseignement "pré-universitaire et professionnel", et qui correspondait à un niveau d'études "complet en lui-même", c'est-à-dire parfaitement distinct du secondaire et de l'université. La Commission Parent formulait ainsi sa définition générale de l'enseignement pré-universitaire et professionnel :

> Celui-ci correspond à un cours d'études d'une durée de deux années après la 11e année; il est ouvert à tout étudiant qui a obtenu son diplôme d'études secondaires et a satisfait aux normes d'admission établies par le ministère de l'Éducation. L'enseignement pré-universitaire et professionnel s'adresse à tous les étudiants qui se destinent aux études supérieures, pour lesquelles il est la seule voie d'accès; il assure la formation professionnelle de la plupart des étudiants qui, à ce niveau, se préparent en vue d'un emploi ou d'un secteur d'emploi. Le cours complet est couronné par le diplôme d'enseignement pré-universitaire et professionnel.[3]

Quant aux objectifs assignés au nouvel ordre d'enseignement, ils consistaient à : former le plus grand nombre possible de jeunes de 16 à 19 ans et démontrant un minimum d'aptitudes scolaires; les préparer adéquatement à poursuivre des études supérieures ou à entrer sur le marché du travail; leur donner le désir et la motivation d'étudier, tout en les menant vers l'orientation qui corresponde à leurs goûts et possibilités. Quant aux résultats attendus au plan social, l'enseignement pré-universitaire et professionnel devait permettre de prolonger la scolarisation des jeunes Québécois au-delà de l'âge de la scolarisation obligatoire (16 ans), réduire les échecs et

3 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Éditeur officiel, vol. 2, 1964, p. 171-172.

abandons prématurés, hausser le niveau des études post-secondaire et uniformiser le passage du secondaire à l'université.[4]

Pour atteindre ces objectifs, l'enseignement pré-universitaire et professionnel devait se caractériser par : sa flexibilité et sa polyvalence, c'est-à-dire un curriculum riche, souple, diversifié et adapté aux besoins et au niveau de développement intellectuel et psychologique de jeunes ayant des orientations différentes; la recherche d'un équilibre entre la formation générale ou de base et la spécialisation; la recherche d'une progression entre la phase d'orientation des jeunes et la phase de leur spécialisation.[5]

Le curriculum de l'institut devait enfin s'appuyer sur une philosophie humaniste de l'éducation, c'est-à-dire centrée sur les besoins des individus, respectant le pluralisme des valeurs et des cultures, donnant à tous le même accès aux grands savoirs.

### 1.1.1 Les programmes de l'enseignement préuniversitaire et professionnel

Quant à leur structure, tous les programmes devaient théoriquement comporter, dans des proportions équivalentes d'un tiers chacun, trois types de cours : les cours communs obligatoires pour tous, les cours de la spécialité de l'étudiant, les cours connexes à la spécialité[6] et complémentaires (hors du domaine de la spécialité).[7] En outre, et bien que la durée des études puisse varier pour répondre à des besoins particuliers, les programmes de l'enseignement pré-universitaire et professionnel devaient généralement s'étendre sur deux ans.

Au total, le rapport Parent prévoyait l'établissement de dix à quinze spécialités techniques ou professionnelles (administration et secrétariat; commerce et vente; comptabilité, statistiques et mécanographie; musique, beaux-arts, théâtre et cinéma; mécanique; électricité et électronique; thermodynamique; chimie industrielle et métallurgie; laboratoire médical, hygiène et nutrition; agriculture; soins infirmiers; soins esthétiques; radio, télévision et cinéma; rédaction commerciale et publicitaire), et de huit programmes pré-universitaires dans les disciplines fondamentales, soit : les humanités (langue et littérature), les arts (pratiques et rythmiques), les mathématiques, les sciences

4 *Ibid.*, page 162
5 *Ibid.*, page 163
6 Ce que, dans le vocabulaire de la Commission Parent, on désigne comme « cours connexes à la spécialité » correspondent en fait à ceux que l'on désigne habituellement — et abusivement — comme les « cours de service ».
7 *Ibid.*, page 168

(physique, chimie, biologie, botanique, zoologie, astronomie, géologie), les sciences de l'homme (histoire, géographie, sociologie, économie politique, psychologie), la philosophie, les sciences religieuses et morales, l'éducation physique.[8]

### 1.2 Du projet à la réalisation

Le curriculum collégial, tel qu'il existe encore aujourd'hui, est directement issu —pour l'essentiel à tout le moins— du rapport Parent. Cependant, pour obtenir leur statut officiel, l'enseignement collégial et les cégeps ont dû subir l'épreuve législative.

La première étape fut donc l'adoption, le 30 mars 1966, du *Règlement numéro 3*[9], lequel, en sept articles très concis, définissait : le niveau et la durée des études pré-universitaires et professionnelles, les conditions d'admissibilité, les règles de promotion, les règles de passage à l'université ou au marché du travail, les conditions d'obtention du certificat, les conditions d'autorisation d'une institution à dispenser l'enseignement pré-universitaire et professionnel. Puis, en juin de l'année suivante, le gouvernement du Québec la adoptait *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel*[10], définissant essentiellement l'existence juridique des cégeps —et non plus des "instituts"— et les règles administratives devant y prévaloir. Enfin, en octobre 1967, était publié le *Document d'éducation numéro 3*[11], qui, entre autres choses, consacrait l'expression "enseignement collégial" au lieu de "enseignement pré-universitaire et professionnel", et retenait la polyvalence comme caractéristique première du curriculum collégial.

> Dès la création des collèges en 1967, on a retenu le programme d'études comme structure de bas de l'enseignement collégial. Le régime pédagogique provisoire en vigueur jusqu'en 1984 se fondait sur le programme d'études composé, comme aujourd'hui, de cours communs et obligatoires, de cours de concentration ou de spécialisation et de cours complémentaires. Comme aujourd'hui également, l'élève était admis dans un programme et obtenait un diplôme attestant de la formation acquise dans un champ de concentration ou de spécialisation. Nous avons alors procédé à la création d'une centaine de programmes d'études entre 1967 et 1970; entreprise sans précédent au Québec.
> Le choix initial effectué par le législateur allait mettre en branle le principal chantier de la structuration et du développement de la mission de

8 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Éditeur officiel, vol 3, 1964, p. 255-256.

9 *Règlement numéro 3 relatif aux études pré-universitaires et professionnelles*, Approuvé par l'arrêté en conseil no 591, le 30 mars 1966.

10 *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel*, S.R., 1966/67, c. 71.

11 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel. Documents d'éducation. Numéro 3*, Québec, 1967, 122 pages.

formation de ce nouvel ordre d'enseignement. Ce choix allait toutefois supposer en raison du contexte qui prévalait au moment de la création des cégeps, que l'élaboration et la mise en application des programmes d'études comporteraient une bonne part d'expérimentation. Comme il se doit, une telle situation a donné lieu à toute une série de décisions, d'initiatives, de recherches, de projets, de remises en question et d'ajustements successifs. L'établissement d'un nouvel ordre d'enseignement et de son régime pédagogique ne pouvait être le résultat d'une génération spontanée ou de la pensée magique.[12]

### 1.3 Les premiers bilans

Après tout juste six ans[13] d'opération du réseau, le ministre de l'Éducation demandait l'avis du Conseil supérieur de l'Éducation «sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, c'est-à-dire sur les résultats atteints à ce jour, sur les problèmes qu'il suscite et sur les orientations à retenir pour son développement ultérieur, tant sur le plan administratif que pédagogique.[14]»

> Pour l'essentiel le rapport Nadeau [ puisque c'est ainsi que l'on désigne désormais le rapport de 1975 du CSE] cherche à dégager les assises pédagogiques et organisationnelles les plus susceptibles de faire des programmes le lieu privilégié d'intégration de la formation collégiale. C'est dans cette perspective que nous devons comprendre ses principales propositions visant à faire de la formation fondamentale la finalité des études collégiales et à constituer dans les collèges des modules d'enseignement jugés mieux adaptés aux impératifs de la réalisation des programmes d'études et de l'atteinte des objectifs de formation.

En 1978, le Livre blanc sur l'enseignement collégial[15] venait dresser le bilan "officiel" des dix premières années d'existence des cégeps et, ce faisant, reprenait à son compte plusieurs des critiques formulées par ailleurs à l'endroit de l'enseignement collégial. Au plan des objectifs de démocratisation et d'accessibilité de l'enseignement, de rationalisation et d'uniformisation des structures, de diversification des cours et des programmes (plus de 120 programmes étaient offerts dans le réseau collégial en 1977), on concluait à une réussite appréciable.[16] Cependant, on

---

12 Bernard MORIN, « Quelques considérations sur le pourquoi et le comment de l'approche-programme », *Actes du colloque " Discutons de l'essentiel " sur la formation scientifique au collégial*, Collège Ahuntsic, septembre 1991, p. 64.

13 En fait, on n'a même pas attendu six ans puisque « En 1970, à peine trois ans après la création des cégeps, on confie au comité Roquet, du nom de sa présidente, le mandat d'analyser la problématique des cours communs et obligatoires et de faire des recommandations quant à leur statut et à leur rôle à l'intérieur des programmes d'études. » (Bernard MORIN, *op. cit.*, p. 64)

14 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975, p. 6.

15 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*, Québec, 1978, 79 pages.

16 *Ibid.*, p. 15-21.

s'inquiétait sérieusement de l'incohérence de ces mêmes programmes et de l'application pratique du principe de polyvalence :

> Le second objectif de la réforme qui n'a pu être réalisé en tous points, c'est celui d'une formation harmonieuse et intégrée par la pratique de la polyvalence grâce à **la structure même des programmes de formation**. Ces programmes collégiaux se ressentent de multiples forces centrifuges qui les gauchissent dans toutes sortes de directions.
>
> ...
>
> L'expérience quotidienne fait voir que la polyvalence n'aboutit pas à la formation la plus harmonieuse ou la mieux intégrée. Il arrive même qu'elle se mue en une sorte de régime de "cafétéria" où l'on trouve pêle-mêle les denrées les plus diverses, sans qu'aucun principe de synthèse permette la cohérence de l'ensemble. [...] La polyvalence —celle du moins qui a été en fait pratiquée— a conduit trop souvent à l'éparpillement et à l'encombrement de l'esprit.[17]

Ce sombre bilan exigeait un redressement devant passer, entre autres, par le resserrement de la formation et des programmes et le resserrement de l'évaluation, tant de l'apprentissage que de l'enseignement ou des programmes. Il faudrait encore près de six ans et de longues consultations avant que cette volonté de renouveau ne s'inscrive officiellement dans le curriculum collégial, en l'occurrence par l'adoption du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* (R.R.P.C.).

## 2 Le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* : un tournant majeur

Au plan des finalités, le R.R.P.C. réaffirme le principe de l'accessibilité, retient l'objectif de polyvalence, tout en optant pour la cohérence du réseau et de la formation. En ce sens, il impose aux cégeps de se doter de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, et propose une nouvelle définition du programme, laquelle réaffirme la prééance du programme sur les activités qui le composent, c'est-à-dire les cours. Le programme de formation du collégial doit donc désormais être compris comme un « ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation[18] ». Enfin, le R.R.P.C. établit la formation fondamentale comme « principe intégrateur des composantes des programmes d'études[19] ».

---

17 *Ibid.*, p. 23

18 DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, 1984, p. 13

19 *Ibid.*, p. 7

### 3. Pendant ce temps, dans les collèges...

Pendant ce temps, dans les collèges aussi on s'inquiète : trop d'échecs, trop d'abandons, pas assez de diplômés. D'autant plus qu'avec le milieu des années 1980 la « clientèle » se met à rétrécir, rétrécir et rétrécir encore. Il n'y a d'ailleurs pas que les directions qui s'inquiètent, après tout c'est chez les enseignants que la baisse de clientèle fait le plus mal. Déjà que tout n'est pas rose pour eux : on les traite en parias « grassement payés à ne rien faire », alors même que des enquêtes montrent comme leur tâche est ingrate, comme ils sont malheureux et isolés dans leur institution et dans leur travail. Le département qui devrait être le lieu du ressourcement professionnel et de la complicité n'est bien souvent qu'un terrain miné par les dissenssions et les conflits. Heureusement qu'à côté de cela il y a parfois des oasis, comme PERFORMA ou autre, où l'on en rencontre d'autres comme soi, avec les mêmes difficultés ou les mêmes besoins, où l'on retrouve un peu de dynamisme et d'encouragement.

### 4. Partout enfin, on s'active autour du programme !

Le mouvement vient d'en haut, il vient d'en bas, de partout à la fois, et se concentre largement sur les programmes : «révision de plusieurs programmes tant de l'enseignement général que de l'enseignement professionnel; implantation de nouveaux programmes; réflexions sur la place et le rôle de la formation fondamentale dans les programmes; préoccupations du côté du Conseil des collèges touchant l'élaboration d'éventuelles politiques institutionnelles d'évaluation des programmes[20]»; travaux de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, de même que du Comité mixte Fédération des cégeps / DGEC sur la gestion et l'évaluation des programmes...

### 5. L'approche-programme, une idée-force

Voilà, grossièrement brossée, la toile de fond où s'est tissée ce qu'on appelle maintenant l'approche-programme. L'approche-programme commence là, dans une volonté d'améliorer la qualité de la formation dispensée dans les cégeps, dans une recherche de cohérence dans l'action éducative, dans un besoin de contrer l'isolement professionnel. L'approche-programme a d'abord été une simple intuition, une petite idée du genre «puisqu'on est tous embarqués dans la même

20 Jacques LALIBERTÉ, *Assemblée générale des 14 et 15 mars 1990. La journée consacrée à l'approche-programme*, CPEC-PERFORMA, 27 février 1990, p. 1.

galère, à chercher le même port, on arrivera d'autant plus sûrement à destination si on rame tous dans le même sens !».

L'approche-programme, on est tout juste à l'inventer; en même temps qu'elle se pratique en douce depuis la création des cégeps. Parce qu'il en va de l'approche-programme comme de la prose de Monsieur Jourdain. Ou encore de certaines grandes découvertes pédagogiques : mon vieux professeur de latin n'avait pas attendu qu'on théorise sur l'évaluation formative, ou même qu'on nomme la chose, pour s'y adonner avec rigueur et ferveur. Mais les travaux de Benjamin Bloom ont eu l'immense mérite de permettre une systématisation et une généralisation des pratiques d'évaluation formative; systématisation et généralisation que l'on recherche aussi en matière d'approche-programme. Et la chose paraît bien amorcée :

> Ce ne sont pas toutes les idées lancées qui ont du succès. On peut cependant observer que celles qui réussissent ont en commun au moins les trois facteurs suivants :
> -Elles sont porteuses des besoins, des préoccupations, des valeurs et des aspirations d'une large couche de la société où ces idées fleurissent.
> -Elles ont non seulement une extension sémantique large et complexe, nécessitant de nombreuses clarification pour pouvoir dépasser la simple connaissance intuitive, mais elles visent à modifier des attitudes et des façons de faire. L'appropriation de ces idées exige du temps; de nombreuses résistances sont toujours à vaincre.
> -Enfin, ces idées sont véhiculées par des canaux de diffusion efficaces, tels que des colloques, des revues, des programmes de formation, etc.
> Dans le réseau collégial, *l'approche programme* est indéniablement devenue ou en voie de devenir une de ces grandes idées. [21]

## iii- Documentation

CONSEIL DES COLLÈGES. *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1986-1987*, Gouvernement du Québec, 1987, 74 pages

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975, 247 pages

DE LORIMIER, Claude, «Histoire d'un régime pédagogique», *Prospectives*, vol. 15, no 1, février 1979, p. 7-10

21 Yvon MORIN, « L'approche-programme, de la théorie à la pratique », *La Revue du cégep de La Pocatière*, vol. 3, no 1, printemps 1991, p. 11

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Gouvernement du Québec, 1984, 42 pages

LAPIERRE, René et François CAUCHY. «Le département ou le programme ? Entre les deux, mon coeur balance !». *La pédagogie au collégial : 20 ans après*. Actes du 7e colloque de l'AQPC (1987), 1988, p. 99-107

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel. Documents d'éducation. Numéro 3*. Québec, 1967, 122 pages

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*. Québec, 1978, 79 pages

*Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Éditeur officiel : vol. 1, 1963, 140 pages; vol. 2, 1964, 404 pages; vol. 3, 1964, 391 pages

MORIN, Bernard. «Quelques considérations sur le pourquoi et le comment de l'approche-programme». Actes du colloque "Discutons l'essentiel" sur la formation scientifique au collégial. Collège Ahuntsic, septembre 1991, p. 63-73

MORIN, Yvon. «L'approche programme, de la théorie à la pratique». *La Revue du cégep de La Pocatière*, vol. 3, no 1, printemps 1991, p. 11-19

# MODULE 2

## DANS UNE PERSPECTIVE D'APPROCHE-PROGRAMME...
## DES CONCEPTS ET DES CONCEPTIONS

## Sommaire


**I- Présentation**

**II- Discussion du thème**

1. *Au commencement était le programme ...*

1.1 *Le concept de programme dans l'enseignement collégial*

1.1.1 *D'abord des cours*

1.1.2 *Le programme prend des formes multiples*

1.1.3 *Se donner la possibilité d'agir en élargissant la perspective*

1.2 *Programme ou curriculum ?*

1.2.1 *Tentative de définition d'un curriculum collégial*

1.2.2 *Curriculum et projet éducatif*

2. *Programme et formation fondamentale*

2.1 *Quelques implications pédagogiques du concept de formation fondamentale*

3. *L'approche-programme*

3.1 *Les niveaux d'intégration et de concertation*

3.1.1 *De l'intradisciplinarité à la transdisciplinarité*

3.1.2 *L'approche-programme n'est pas que l'affaire des enseignants*

4. *Au terme de la formation, les compétences*

4.1 *Un cadre général pour la notion de compétence (selon Gilles Tremblay)*

4.2 *L'exemple d'Alverno*

4.3 *Comparaison de deux définitions « officielles » de compétence*

4.3.1 *Compétence et objectifs dans les nouveaux programmes du collégial*

5. *Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'apprendre ?*

5.1 *De l'explicitation des conceptions éducatives*

5.2 *De l'utilité des théories déjà formulées*

**III- Documentation**

**IV- Suggestions de questions, exercices, démarches ...**

> Le prince de WEI demandait un jour à CONFUCIUS quelle serait la première loi que celui-ci édicterait si on lui confiait le pouvoir. Le philosophe chinois répondit qu'il s'occuperait d'abord d'étudier et de définir les termes parce que cette réflexion le rendrait plus sage et que la formulation des lois serait plus claire. Un peu de confucianisme ne ferait pas de tort à l'éducation actuelle.
>
> Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. I

> Quand les concepts ne sont pas clairs, on peut discuter longtemps, mais ce ne sera toujours que du balbutiement.
>
> Yvon MORIN, « L'approche programme, de la théorie à la pratique », *La Revue du cégep de La Pocatière*, vol. 3, no 1, printemps 1991, p. 14

## I- Présentation

La nécessité de clarifier les termes clés du vocabulaire utilisé dans le discours sur l'approche-programme n'a pas besoin de démonstration s'il faut en juger par le contenu des activités du CPEC ou des journées pédagogiques organisées sur le thème de l'approche-programme. En effet, la majorité de ces activités de perfectionnement ou de réflexion institutionnelle portent d'abord, et parfois exclusivement, sur ce qu'on pourrait appeler le cadre conceptuel de l'approche-programme. On cherche évidemment à cerner surtout le concept même d'approche-programme, à prendre la mesure du changement que son application est susceptible d'apporter aux plans des pratiques et de l'organisation pédagogiques, à anticiper les avantages comme les inconvénients susceptibles d'en découler.

Le but du présent module est de contribuer à l'élaboration d'un cadre conceptuel de l'approche-programme qui permette à la fois une meilleure compréhension du thème et du contexte dans lequel il s'inscrit, et une communication plus efficace dans les équipes éducatives. Dans une certaine mesure, on souhaite également favoriser et, au besoin, améliorer la communication entre les équipes éducatives, qu'elles appartiennent au même collège ou à des collèges différents, de sorte que les expériences des unes et des autres puissent profiter au plus grand nombre. Notre ambition n'est nullement d'enrichir la sémantique ou l'épistémologie des sciences de l'éducation, elle est beaucoup plus pratique : aider les conseillères et les conseillers pédagogiques à amener des équipes éducatives à clarifier les concepts sur lesquels elles appuieront leurs actions en matière d'approche-programme.

Parce que l'approche-programme est essentiellement une manière d'aborder l'activité éducative, et non pas une partie spécifique de cette activité, le vocabulaire qu'on pourrait lui associer est le vocabulaire même de l'éducation ! On comprendra que comme il n'était pas question de publier le présent document quelque part au XXIe siècle, il a fallu se restreindre beaucoup. Notre choix de concepts se limite à quelques termes clés qui sont nettement les plus fréquemment employés dans le discours sur l'approche-programme : programme, formation fondamentale, approche-programme, compétence, ainsi que quelques termes apparentés. Comme pour certains de ces termes, en particulier *programme* et *compétence*, il existe un nombre considérable de définitions distinctes, nous avons retenu celles qui collent de plus près à la réalité collégiale, ou qui sont les plus susceptibles de faire école parce qu'elles ont été, officiellement ou officieusement, adoptées par quelque instance formelle du réseau.

Par ailleurs, chacun de nous a son opinion sur le sens de l'éducation, sur ce que signifie enseigner et ce que signifie apprendre; chacun a sa propre conception éducative, laquelle s'appuie sur un système de valeurs personnel, une vision du monde, une vision de l'homme et de son destin... Notre conception éducative, même inarticulée ou quasi inconsciente, oriente le point de vue selon lequel nous abordons les réalités et les questions pédagogiques, guide notre façon d'agir comme agent d'éducation. Or, l'approche-programme suppose une concertation entre les agents éducatifs, concertation qui avorte parfois sous le choc de la confrontation des conceptions individuelles. C'est pourquoi, au-delà des concepts, il nous est apparu important de traiter la question des conceptions éducatives.

## II. Discussion du thème

### 1. Au commencement était le programme...

On pourrait formuler ainsi la demande typique d'enseignants, titillés par une certaine curiosité, pour une première activité sur l'approche-programme : « Qu'est-ce que c'est — concrètement ! [1] — l'approche-programme ? Quels en sont les avantages et les inconvénients ? ». Il est cependant bien rare qu'on entende demander : « Mais au fait, c'est quoi exactement un programme ? ». Il semble que ce soit l'approche surtout qui nous préoccupe.

---

1 Ce fameux "concrètement" qui pèse si lourd et qui semble appeler un mode d'emploi détaillé, ce que dans l'industrie on désignerait comme un "projet clé en main"!

quant au programme, nous savons tous ce que c'est, c'est évident non ! Peut-être pas si évident que ça ...

Le terme programme est probablement l'un des plus couramment employés dans le domaine de l'éducation. On l'utilise dans des expressions et des contextes variés : tantôt le terme renvoie à une discipline d'enseignement pour un niveau d'études particulier (*le programme de français de la cinquième secondaire*) ou pour tout un ordre d'enseignement (*le programme de français du secondaire*), tantôt il s'étend à l'ensemble des disciplines d'un niveau d'études (*le programme de cinquième secondaire*) ou d'un ordre d'enseignement (*le programme d'études primaires*). On parle aussi bien des disciplines *du* programme que des disciplines *au* programme, comme on dira « j'enseigne dans le programme de Soins infirmiers » ou « les étudiants du programme d'Électrotechnique »...

Les possibilités sont quasi innombrables et les définitions de même ou presque. Simplement à titre d'exemples, considérons-en trois parmi les définitions de programme que l'on retrouve dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* [2] : la première ressortissant au vocabulaire de l'administration scolaire, la deuxième au vocabulaire de la didactique, et la troisième à celui de la pédagogie :

> Agencement d'objectifs qu'un étudiant doit réussir pour obtenir une certification _ NADEAU, M.A. (1981).
>
> Ensemble de cours théoriques et pratiques dispensés dans un système d'enseignement et généralement agencés pour atteindre en une période donnée des objectifs éducatifs correspondant à différents niveaux de connaissances ou de qualification _ UNESCO (1978).
>
> Choix de valeurs et de fondements qui se traduisent en des objectifs à atteindre avec un esprit à observer dans le but d'unifier la pensée éducative et d'orienter dans le même sens les diverses interventions _ MEQ (1981).

Ces définitions illustrent bien la variété en ce domaine. Si elles ne se contredisent pas, à première vue elles diffèrent tout de même sensiblement : la première se fonde essentiellement sur les visées de l'activité éducative, une certification, laquelle activité éducative s'articule à partir d'objectifs, sans référence aux moyens envisagés; la deuxième s'attache d'abord à ce qui compose le programme, les activités, les moyens; la dernière insiste plutôt sur ce qu'on pourrait appeler les fondements éthiques de l'activité éducative. Autrement dit, si toutes retiennent l'idée

2 Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris et Montréal, Larousse, 1988, p. 470

d'objectifs à atteindre, dans chaque cas cependant, on semble retenir un principe d'organisation de la formation différent : dans un cas ce sont les objectifs, dans un autre ce sont les activités d'enseignement, dans l'autre encore ce sont les valeurs éducatives.

### 1.1 Le concept de programme dans l'enseignement collégial

L'enseignement collégial a sa propre définition du terme « programme », définition officielle — et donc " référence obligée " — puisqu'elle est inscrite dans le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* : « ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation [3] ». Pour être brève, cette définition n'en est pas moins significative et lourde d'implications pédagogiques, à cause surtout de ces deux simples mots « ensemble intégré » : 1° le programme constitue un tout réunissant divers éléments, il représente en quelque sorte l'unité de base de l'enseignement collégial, sa référence première; 2° les éléments — en l'occurrence les cours — sont réunis dans un rapport autre que la simple juxtaposition, ils sont partie intégrante du programme et devraient donc s'ordonner en fonction des objectifs du programme. Autrement dit, la présence d'un cours dans un programme ne se justifie pas par l'intérêt qu'il présente en lui-même, mais parce qu'il contribue à l'atteinte des objectifs du programme. Partant, un cours existe par et pour un programme, il " appartient " au programme et non à un département ou à une enseignante ou un enseignant.

#### 1.1.1 D'abord des cours

Dans l'esprit de plusieurs, un programme, c'est d'abord des cours. Il y a d'ailleurs de fortes chances que ce soit la réponse qu'on obtienne si on fait l'exercice de demander à des enseignants ce à quoi ils pensent spontanément et concrètement quand ils pensent au programme, quand ils disent par exemple « j'enseigne dans tel programme ». On peut pousser plus loin l'exercice et leur demander à quels cours ils pensent au juste. Ceux qu'ils dispensent eux-mêmes ? Ceux que dispense leur département ? Tous ceux qu'un étudiant doit réussir pour obtenir un diplôme ? Il y a parfois loin des cours au programme, d'autant plus loin que le cours demeure le lieu premier de l'évaluation des apprentissages, de la promotion scolaire, de la sanction des études même...

---

3 Direction générale de l'enseignement collégial, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1984, p. 13.

La réconciliation entre ces conceptions du programme peut venir d'un renversement de point de vue, c'est-à-dire considérer le programme non plus du point de vue de l'enseignement mais de celui de l'étudiant, de sa formation globale et de son cheminement vers une certification. Considérer le programme comme l'ensemble des expériences d'apprentissage que le collège propose à l'étudiant pour l'amener à se développer pleinement et à se qualifier dans un champ de savoir ou d'activité. Et ainsi considérer chaque expérience, cours ou autre, dans la perspective de la formation globale de l'étudiant et en fonction de son apport propre, mais forcément partiel, à cette formation. On devrait envisager de la même façon chacune des trois catégories de cours — obligatoires, de concentration ou de spécialisation, complémentaires — qui composent tout programme menant au Diplôme d'études collégiales, pour son apport spécifique à la formation globale, c'est-à-dire à la fois générale et spécialisée, de tout cégépien.

### 1.1.2 Le programme prend des formes multiples

Quand on dit « tel programme est en difficulté », veut-on dire que les plans cadres publiés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* sont inappropriés ? Ou que l'enseignement dispensé dans le cadre du programme est déficient ? Ou qu'on ne recrute pas le bon type de clientèle ? Qu'on ne dispose pas de milieux de stage ou d'équipements adéquats ?... Il semble bien que la définition qu'en donne le R.R.P.C. ne suffise pas à rendre compte de tous les aspects du programme.

Un programme, c'est d'abord un projet, un plan de formation qui, essentiellement, énonce des intentions (résultats attendus : buts, objectifs...) et décrit les moyens envisagés pour réaliser ces intentions (activités : cours, stages...). En tant que projet, un programme du collégial emprunte deux formes : d'abord celle d'un programme cadre tel qu'il apparaît dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* ou dans un guide pédagogique provincial; il prend aussi la forme d'un programme local détaillé, lequel précise à tout le moins le choix particulier des activités parmi celles que propose le programme cadre, la séquence de ces activités, et même parfois, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage privilégiées, le matériel didactique choisi, etc. Mais tout cela n'existe que sur papier, ne tient que de l'énoncé d'intentions.

En même temps qu'on passe de l'intention à l'action, ou du programme projet au programme réalisé, les angles sous lesquels on peut considérer le programme se multiplient. À commencer par le programme réel de l'étudiant, qui le cas échéant a fait son propre choix de cours parmi les cours optionnels du programme, qui ne suit pas toujours ses cours selon la

séquence prévue, qui abandonne, échoue et reprend certains cours, qui réussit peut-être en n'atteignant pas tous les objectifs de tous ses cours, etc. Du point de vue de ceux qui dispensent le programme, dont bien sûr les enseignants, le programme réellement dispensé correspond rarement tout à fait exactement à ce qu'ils avaient planifié; il y a ce qu'on avait prévu faire et ce qu'on arrive à faire compte tenu des contraintes, des ressources dont on dispose, de tous ces impondérables dont la réalité est faite (les dossiers scolaires des nouveaux qui sont à la baisse, le film qu'on n'a pu obtenir à temps, les étudiants qui n'" accrochent " pas à telle activité, etc.). Enfin, il y a les résultats escomptés et ceux qu'on obtient réellement... il y a l'idéal et il y a la réalité, comme toujours !

### 1.1.3 Se donner la possibilité d'agir en élargissant la perspective

On le voit bien, cerner le programme dans toutes ses dimensions n'est pas si simple. Or, dans une perspective d'approche-programme, on cherche précisément à agir sur et dans les programmes, de manière cohérente et convergente, en minimisant la part du hasard. Si on veut avoir une possibilité réelle d'agir, qui plus est de façon concertée, il faut commencer par adopter une conception élargie du programme, à la fois systématique et englobante. C'est ce que propose la Fédération des cégeps dans son *Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes* [4] :

> Un programme d'études [5], c'est :
>
> - l'assise de la mission de formation des cégeps et l'axe d'intégration de la formation de l'étudiant et de l'activité pédagogique et administrative [autrement dit, « l'unité de base » de l'enseignement collégial, ce à partir de quoi s'organise et s'articule l'activité éducative dans les collèges, ce pour quoi des étudiants s'inscrivent dans les cégeps, ce à la réussite de quoi tous devraient travailler dans un collège ];
>
> - un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation [R.R.P.C. oblige].

---

4 Commission des affaires pédagogiques, Fédération des cégeps, « Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 2, décembre 1988, p. 31-35.

5 Dans le vocabulaire du collégial, on emploie indifféremment « programme », « programme d'études » et « programme de formation » comme s'ils étaient synonymes. Tout en reconnaissant la synonymie ou du moins la quasi-synonymie des termes, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* propose certaines nuances, à savoir que le programme d'études correspondrait davantage à un « document pédagogique officiel et obligatoire » et que programme de formation s'emploierait plus spécifiquement dans le secteur de la formation professionnelle. Mais bon, ne soyons pas trop tatillons !...

> - un système, un ensemble d'éléments constitutifs reliés fonctionnellement les uns aux autres : des étudiants, des besoins de formation, des buts, des objectifs, des contenus, des activités, du personnel, des ressources, des méthodes d'enseignement, du matériel didactique, des activités d'évaluation.[6]

En définitive, un étudiant qui s'inscrit au cégep ne dira pas qu'il s'inscrit à quatre cours de mathématique, trois cours de physique, deux cours de chimie, etc., il dira qu'il s'inscrit en Sciences. Pour qu'un programme existe autrement que sur papier, pour qu'il se réalise, il faut qu'on y admette des étudiants, que des enseignants donnent des cours, et qu'ils disposent pour ce faire de temps, de locaux, de matériel didactique, etc. Bref, un programme c'est un système, un tout organique où chacun des éléments interagit avec tous les autres.

Le premier pas vers l'approche-programme se situe probablement là, dans l'attention portée à la nature véritable du programme, sa signification, sa portée. Mais n'anticipons pas...

### 1.2 Programme ou curriculum ?

Pourquoi introduire le concept de curriculum alors qu'on a déjà suffisamment de mal à s'y retrouver avec le programme ? Certainement pas pour amener davantage de confusion, plutôt le contraire. Le terme curriculum a déjà commencé à circuler dans le réseau collégial, entre autres dans le cadre des travaux de révision du programme de Soins infirmiers, où on l'employait comme synonyme de programme. De même dans certains textes ou ouvrages auxquels on se réfère à l'occasion de discussions ou de travaux sur l'approche-programme [7]. Certaines clarifications s'imposent donc, d'autant plus que, dans l'acception que nous lui donnons, le terme curriculum pourra être utile pour appréhender une réalité plus large que celle du programme et que toute l'attention actuellement portée à la question des programmes au collégial ne devrait surtout pas faire oublier. Mais voyons d'abord...

Comme pour le programme, force est de constater qu'il existe à peu près autant de définitions de curriculum qu'il existe d'auteurs s'intéressant au sujet. En simplifiant beaucoup, on peut dire que la plupart des définitions se rejoignent dans ce qu'elles posent que le curriculum est

6 Commission des affaires pédagogiques, Fédération des cégeps, *op. cit.*, p. 34

7 Par exemple Louis D'Hainaut, dans ses ouvrages, utilise peu le terme programme auquel il semble préférer celui de curriculum, ce dont témoigne le texte de sa communication au colloque 1989 de l'A.Q.P.C. lequel s'intitulait précisément « Comment définir un curriculum centré sur la formation fondamentale ».

un plan pour l'action éducative; elles se distinguent toutefois par l'extension attribuée au concept, ceci suivant deux axes :

1° La portion de l'activité éducative qu'englobe le terme : pour certains auteurs le curriculum se limite à la planification, à l'énoncé d'intentions et à la prévision de moyens, alors que pour d'autres le curriculum recouvre l'ensemble de l'activité éducative ( planification, réalisation, évaluation ) et de l'expérience scolaire réelle. Parmi ceux-là, certains vont jusqu'à distinguer par exemple le curriculum planifié ( *intended curriculum*), le curriculum réalisé ( *effective curriculum*), et même le curriculum " caché " ( *hidden curriculum*) c'est-à-dire les effets réellement obtenus mais non recherchés par l'activité éducative.

2° La portion de l'expérience scolaire auquel le terme s'applique : pour certains le terme renvoie à la totalité de la scolarisation d'un élève, de la maternelle à l'université, alors que d'autres le réservent à un niveau d'études et que d'autres encore le restreignent à une discipline ou même un cours.

La citation qui suit résume bien l'évolution du concept de curriculum et présente assez clairement l'acception qui devrait être désormais la plus répandue, laquelle se distingue nettement de celle de programme.

> Selon le *Shorter Oxford Dictionary*, le terme curriculum est apparu au XVIIe siècle dans le vocabulaire de l'éducation. Jusqu'à la moitié du XXe siècle, le curriculum désignait, chez les anglo-saxons, le programme d'études (séquences d'objectifs de contenus et ensemble du matériel didactique) d'un système d'éducation ou d'une institution scolaire, ou plus spécifiquement d'un niveau et,ou d'un objet d'études. Dans le monde francophone, l'expression *programme et méthode* était d'usage plus courant et avait le même sens que le terme *curriculum*. Progressivement, le curriculum est également devenu un champ d'études spécialisées dans la structuration pédagogique du milieu scolaire. Une importante littérature anglo-américaine, traitant de tous les aspects du développement curriculaire, s'est imposée, rejoignant également la francophonie. Vers les années 1960, le terme *curriculum* s'est peu à peu distingué de son acception traditionnelle de *programme scolaire*. Sa signification s'est élargie pour comprendre dorénavant l'ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage (objectifs de contenu, d'habileté et spécifiques, cheminements ramifiés et règles de progression, matériel didactique, activités d'enseignement et d'apprentissage, relations d'aide, mesures, évaluations et critères de réussite, environnement éducatif, ressources humaines, horaires, etc.) planifiées et offertes sous la direction d'une

institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducatifs prédéterminés [8].

### 1.2.1 Tentative de définition d'un curriculum collégial

En empruntant à deux définitions proposées dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* on arrive à ceci, qui s'approche assez de ce que l'on pourrait considérer comme le curriculum collégial : ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les diverses composantes de celles-ci, planifiées pour un niveau d'études, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation. Autrement dit, ce que nous proposons de nommer « curriculum collégial » englobe tant la structure de l'enseignement collégial, que l'activité éducative qui s'y réalise et que les valeurs et les orientations qui y président. Plus concrètement, le curriculum collégial c'est ce qui se trouve décrit, entre autres et principalement, dans le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* — et donc l'ensemble des programmes du collégial — et la réalisation de tout cela.

Il est à noter que, suivant cette acception, un curriculum se fonde toujours sur des valeurs, desquelles découle une conception de la formation. Un curriculum se conçoit et s'élabore certes à partir de finalités qui tentent de répondre à des besoins de formation, mais également à partir de choix clairs en matière de philosophie de l'éducation et de psychologie de l'apprentissage. Au Québec, ces choix ont été exprimés de façon explicite il y a près de trente ans par la Commission Parent, et ont nettement marqué la conception du curriculum collégial [9].

### 1.2.2 Curriculum et projet éducatif

Au sens où nous l'entendons, le curriculum collégial est un curriculum national. Par analogie, on pourrait probablement décrire l'activité éducative propre à un établissement — structures propres, valeurs privilégiées, orientations particulières en matière de formation fondamentale, programmes offerts, etc — , par « curriculum d'établissement ». Toutefois, pour plus de clarté et parce que, même si elle est plus courante au primaire et au secondaire,

---

8 Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 134-135.

9 Sur ce sujet, on relira avec profit — et peut-être bonheur — le chapitre I du tome II du *Rapport Parent* : *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Éditeur officiel, Tome II, 1964, 404 pages.

l'expression connote davantage l'esprit qui anime une institution, nous retenons plutôt « projet éducatif »[10], dans la définition que lui a donné Jean-Marie Beauchemin :

> Le projet éducatif désigne l'inspiration et la démarche selon laquelle une école, pour un temps donné, définit et conduit son plan d'action dans la concertation de tous ses agents et partenaires. Circonscrit dans chaque établissement, il se trouve pourtant enveloppé par un projet éducatif plus large [ en l'occurrence le curriculum collégial ], lui-même partie d'un projet de société[11].

Le projet éducatif se trouve souvent décrit, sinon en totalité du moins partiellement, dans ces textes qui, depuis quelques années, émanent des collèges sous des titres comme « plan directeur », « plan de développement institutionnel » ou « projet d'établissement », et où chaque établissement expose la manière particulière dont il entend s'acquitter de sa mission de formation.

Au-delà des clarifications de sens, il paraît important de distinguer entre programme, curriculum et projet éducatif, pour bien rappeler que, tout en représentant l'unité de base de l'enseignement collégial, le programme n'en demeure pas moins subordonné à un projet plus vaste qui est celui de l'établissement, lequel s'inscrit dans un projet national qui est celui de l'institution collégiale. Évacuer toute réflexion sur l'établissement et le projet social d'éducation est peut-être un des pièges de l'approche-programme, dont il faut bien se garder. ( On trouvera en page suivante un schéma — oeuvre de Paul Forcier — qui situe les niveaux de l'activité éducative au collégial, de même que les grands déterminants de celle-ci. )

## 2 Programme et formation fondamentale

Depuis l'adoption en février 1984 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, on ne saurait discuter la question des programmes d'études au collégial, ni même plus largement de l'enseignement collégial sans faire référence au concept de formation fondamentale, qui, comme le stipule le *Règlement* représente à la fois « le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial » et le « principe intégrateur des composantes des programmes d'études »[12].

---

10 Pour une définition plus « officielle » du projet éducatif, on peut considérer aussi : « Démarche par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le réalise et le révise périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire ». Loi sur l'instruction publique du Québec (1964). « Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 473

11 Jean PROULX, *Le projet éducatif québécois*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 3

12 Direction générale de l'enseignement collégial, *op. cit.*, p. 6-7

## BESOINS DE FORMATION

Ensemble d'exigences à satisfaire
pour que les individus développent au maximum
leur potentiel sur tous les plans (cognitif, affectif,
social, professionnel, etc.) et
qu'ils puissent répondre aux exigences d'ordre
économique, d'ordre culturel, d'ordre social, etc.
retenues comme devant être satisfaites
dans un contexte social donné,
en l'occurrence le contexte social québécois

## POLITIQUE ÉDUCATIVE

Choix social (explicite et implicite) de valeurs
définissant ce qu'est une personne «éduquée»
dans une société donnée et selon le type de société
souhaitée (domaine des finalités)

Selon la philosophie de l'éducation privilégiée,
choix de moyens jugés aptes à permettre aux ci-
toyens de devenir des personnes «éduquées».

Parmi ces moyens, l'ÉCOLE et la structure scolaire

## CURRICULUM COLLÉGIAL

Philosophie de l'éducation
Conception de la formation propre à cet ordre
Règlement pédagogique (R.R.P.C.)
Ensemble de programmes ayant une définition («Ensemble intégré de cours...») et une structure communes (cours communs et obligatoires, cours de concentration ou de spécialisation, cours complémentaires)

**UN BUT COMMUN :**
Assurer aux élèves de cet ordre une formation
qui soit de type fondamental

## PROJET ÉDUCATIF

Philosophie de l'éducation privilégiée localement
Conception de la formation privilégiée et choix d'objectifs institutionnels de formation
Style de gestion privilégié
Ensemble des programmes offerts dans un établissement
Choix de services à offrir
Structures et règlements particuliers
Politiques spécifiques

**DES OBJECTIFS COMMUNS**
(ou qui devraient l'être) :

– que chaque élève acquière les compétences reliées au programme où il est inscrit
(profil de compétences à définir);
– que chaque cours d'un programme, tout en conservant sa spécificité disciplinaire,
participe à la maîtrise par l'élève d'objectifs transdisciplinaires jugés fondamentaux (attitudes, habiletés);
– que tous les cours se donnent dans une perspective de formation fondamentale,
c'est-à-dire dans une perspective de maîtrise des fondements de la discipline et d'intégration des savoirs.

**D'où :**
Nécessité de la CONCERTATION
pour passer d'une approche étroitement individualiste et atomisée
à une approche véritablement collégiale et intégrée
de la formation offerte et effectivement donnée
**approche-programme**

Comme Jacques Laliberté a déjà produit sur le sujet tout un dossier [13], nous y renvoyons le lecteur pour un exposé circonstancié sur la notion *même* de formation fondamentale; nous nous contenterons ici de rappeler deux définitions, celle que retient le R.R.P.C., de *même* que celle, plus " parlante " encore que proposait le Livre blanc de 1978 sur l'enseignement collégial :

> La formation fondamentale se définit d'abord par son extension : elle entend contribuer au développement intégral de la personne dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur : elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation [14].

> Parler de « formation fondamentale », c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains — et, au premier chef, de la langue maternelle —, jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnel), ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise. Ainsi, dans le cas de la concentration préuniversitaire, la formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et des techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement [15].

Comme l'a abondamment montré le dossier-souche du CADRE, la formation fondamentale n'est pas l'apanage exclusif du système d'éducation québécois. En fait, à peu près partout dans le monde, le même défi se pose aux responsables de l'éducation : dans un univers de plus en plus

---

13 Jacques LALIBERTÉ, *Dossier : Pour des activités de perfectionnement sur le thème de la formation fondamentale dans le cadre du CPEC de PERFORMA*, Dossier préparé à la demande de la délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA et publié conjointement par cette délégation et la Direction générale de l'enseignement collégial, février 1991, voir en particulier la section 2 « Le concept de formation fondamentale »

14 Direction générale de l'enseignement collégial, *op. cit.*, p.7

15 Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*, Québec, 1978, p. 39

complexe et interdépendant, où le savoir et la technologie évoluent à un rythme si effarant que les données que l'on tenait hier pour des certitudes risquent d'être demain tombées en désuétude, comment donc assurer aux adultes de demain une formation valable et durable ? Comme l'écrivait Pierre Angers dès le début des années 1960, « il est indispensable de faire constamment le départ entre les idées mortes et les idées-forces, la routine stérile et la donnée vivante, que ces dernières proviennent de l'invention la plus récente ou de l'héritage traditionnel [16] » ; bref, l'enseignement doit « préparer l'homme à rechercher et à accueillir les connaissances futures [17] ».

### 2.1 Quelques implications pédagogiques du concept de formation fondamentale

Par la voie du R.R.P.C., l'enseignement collégial a, en quelque sorte, reçu comme mandat ou objectif premier la formation fondamentale. C'est ce que signifient les expressions « trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial » et « principe intégrateur des composantes des programmes d'études ». Cela implique, entre autres choses, que :

1° La formation fondamentale ne représente pas une partie de la formation dispensée dans les cégeps, dont une autre serait par exemple la formation spécialisée ; le caractère fondamental doit s'appliquer à toute la formation, incluant la formation spécialisée, de même que la formation acquise en dehors des activités formelles d'enseignement — dont les activités animées par les services aux étudiants —.

2° En ce sens, et bien que la formation fondamentale doive caractériser chacun des programmes, elle les transcende également : « la formation fondamentale procure à l'individu les moyens de s'épanouir dans diverses situations de vie aussi bien personnelle que professionnelle [18] ». De ce point de vue, la formation fondamentale n'est pas une responsabilité réservée à l'enseignement, mais également une responsabilité institutionnelle.

3° Si elle se traduit en objectifs, contenus, méthodes d'enseignement et d'apprentissage, la formation fondamentale doit s'incarner dans la personne de l'étudiant formé. Autrement dit, la

16 Pierre ANGERS, *L'enseignement et la société d'aujourd'hui*, Montréal, Les éditions Sainte-Marie, 1961, p. 14

17 *op. cit.*, p. 33

18 Direction générale de l'enseignement collégial, *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial. Document 1 : Principes et orientations*, Québec, Direction des affaires éducatives, 1984, p. 16

formation fondamentale s'évalue ultimement dans la formation réellement acquise par l'étudiant, dans la personne qu'est devenu l'étudiant au terme de sa formation, davantage que dans un plan de formation.

4° La formation fondamentale caractérise le lien dynamique qui unit les activités d'un programme; elle s'articule et s'actualise d'abord au niveau du programme, et ce sont les caractéristiques de l'étudiant formé selon une formation fondamentale dans tel champ de savoir ou d'activité qui commanderont une contribution particulière à chacune des activités du programme. La formation fondamentale au collégial n'est pas la simple accumulation de savoirs fondamentaux dans plusieurs disciplines.

5° Toutes les disciplines doivent viser une formation fondamentale; malgré que chacune apporte une contribution qui lui est propre, aucune discipline n'a plus qu'une autre — non plus que moins qu'une autre — la responsabilité de la formation fondamentale des étudiants.

6° La formation fondamentale doit guider le choix des éléments à faire acquérir par les étudiants parmi l'ensemble innombrable des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être propres ou utiles à un champ de connaissance ou d'activité, de même que la façon d'amener cette acquisition.

7° Un enseignement visant la formation fondamentale devrait s'attacher tant aux habiletés, aux attitudes et aux valeurs qu'aux connaissances à acquérir, de même qu'à leur intégration : savoir, savoir-faire et savoir-être sont ici intrinsèquement liés.

Pour résumer et simplifier, le concept de formation fondamentale devrait servir à faire des choix éducatifs : compte tenu de l'explosion quasi exponentielle des connaissances, on ne peut pas tout enseigner, il faut donc trouver moyen de faire la part de ce qu'il est essentiel qu'un étudiant connaisse et maîtrise pour pouvoir vivre et travailler dans le monde qui sera le sien. De ce point de vue, la formation fondamentale est, pour l'établissement et l'équipe éducative qui se posent les questions « quelle sorte de personne voulons-nous former ? quelle sorte d'infirmière voulons-nous et devons-nous former ?... », comme une sorte de tamis qui permet de séparer l'essentiel de l'accessoire, le durable de l'éphémère. Il servira de la même façon l'enseignante ou l'enseignant qui, au moment de préparer son cours, se demande ce que ce cours devrait apporter de significatif à la personne formée.

Si, comme on l'a vu plus tôt, le statut du programme dans l'enseignement collégial commande l'intégration de toutes les actions qui composent l'activité éducative, la formation fondamentale indique l'orientation en fonction de laquelle cette intégration doit se réaliser :

> [...] formation fondamentale et approche-programme sont indissociablement liées : parler d'approche-programme ou de coordination des interventions sans préciser le fil conducteur d'intégration de l'enseignement n'a pas beaucoup de sens; viser une formation de type fondamental sans mettre en action des moyens de concertation, c'est se diriger, au pire vers l'échec, au mieux vers un succès fort mitigé et, dans tous les cas, vers la déception.[19]

## 3. L'approche-programme

Inutile de chercher, on ne trouvera dans aucun dictionnaire ou ouvrage savant la définition — non plus que l'expression même — d'approche-programme. Même si le constat d'un certain état de l'éducation qui a donné naissance à l'idée d'approche-programme ne concerne pas que les cégeps ni même que le système québécois [20], le concept, tel qu'il se développe et s'articule progressivement depuis le milieu des années 1980, origine bien de l'enseignement collégial. Or jusqu'à présent, la plupart de ceux et celles qui ont écrit sur l'approche-programme se sont livrés davantage à un travail de conviction qu'à une oeuvre de théorisation [21] : ils cherchaient d'abord à rallier, à mobiliser, à faire partager ce que Jean-Pierre Goulet a très justement qualifié d'« utopie directrice [22] ».

Évidemment, pour convaincre il faut pouvoir communiquer une idée un tant soit peu clairement. En l'absence de toute définition, chacun a donc dû y aller de sa proposition personnelle; nous vous en proposons trois à titre d'exemples — et de sources d'inspiration — :

---

19 D'AMOUR, Cécile, « La formation fondamentale : pour passer de l'inspiration à l'action », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 3, p. 41

20 Voir à ce sujet les propos d'Antoine Prost et ceux de Hamon et Rotman rapportés dans : Paul FORCIER, « Faire apprendre l'essentiel dans les programmes d'études », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 2, décembre 1991, p. 22-26. Voir également : Barbara LEIGH SMITH, « Taking Structure Seriously. The Learning Community Model », *Liberal Education*, vol. 77, no 2, mars/avril 1991, p. 42-48 ou encore « Learning Communities », *The Teaching Professor*, vol. 5, no 1, janvier 1991, p. 1-2

21 On notera d'ailleurs que plusieurs des textes traitant d'approche-programme, publiés entre autres dans *Pédagogie collégiale* ont d'abord pris la forme de conférences prononcées dans le cadre de journées pédagogiques.

22 Jean-Pierre GOULET, « L'approche-programme : quelques changements en perspective », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 2, décembre 1990, p. 8

> L'approche-programme c'est, essentiellement, une façon d'envisager les activités de formation offertes aux élèves d'un collège (dont l'enseignement, bien sûr) dans une perspective holiste et systémique où tous les intervenants et toutes les intervenantes participent sciemment et de façon concertée à la réalisation d'une oeuvre commune : la formation des élèves inscrits dans chacun des programmes offerts par le collège.[23]

> L'approche-programme, c'est donc un moyen essentiellement dynamique et abstrait — parce que c'est surtout dans la tête que ça se passe, c'est un état d'esprit, une disposition — de remettre le programme, avec ses étudiantes et ses étudiants, au centre des préoccupations et des actions, dorénavant collectives et concertées, de tous les agents éducatifs d'un collège. Cela signifie principalement de concevoir l'activité éducative en fonction des besoins de formation particuliers des étudiantes et des étudiants d'un programme donné. Cela signifie encore d'assurer la cohérence de l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation de connaissances sans liens ni suite.[24]

> L'approche-programme est essentiellement une manière de concevoir l'apprentissage de l'élève dans l'ensemble du programme auquel il est inscrit. L'idée sous-jacente est une volonté collective de mettre en place des mécanismes concrets de concertation systémiques et continus entre les personnes, les services et les organismes qui contribuent à la réalisation d'un programme de formation, et ce, dans toutes ses phases et dans toutes ses composantes.
> L'approche-programme est à la fois une philosophie et un mode de gestion centrés sur l'élève. Elle peut s'appliquer de diverses façons et il appartient à chaque groupe d'en faire un outil adapté à ses besoins et à sa culture. Une fois ces conditions remplies, elle favorise la convergence et la pertinence des divers apprentissages du programme. Elle contribue à responsabiliser les intervenants à mettre en place des politiques et ressources de support à l'enseignement qui s'harmonisent davantage aux besoins des intervenants, chacun étant plus conscient de la problématique de l'ensemble du programme et du rôle de chacun.[25]

Dans le *Petit Robert*, au terme " approche " on trouve « Manière d'aborder un sujet de connaissance quant au point de vue et à la méthode utilisée ». Sans pousser très loin l'analyse, on peut tout de même reconnaître que les trois définitions citées respectent assez ce sens premier, elles partagent en outre quelques traits essentiels communs :

---

23 Paul FORCIER, *op. cit.*, p. 23

24 Sophie DORAIS, « Réflexion en six temps sur l'approche-programme », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 1, septembre 1990, p. 38

25 Louise LANDRY, « L'approche-programme », *Ici pédagogie*, vol. V, no 4, Collège de Rosemont, mai 1990, p. 8

1° L'approche-programme est une « manière d'aborder » la formation, l'activité éducative ou, plus spécifiquement, les activités de formation et les apprentissages des élèves.

2° Le « point de vue » adopté dans cette « manière d'aborder » la formation qu'est l'approche-programme se caractérise par : le fait de se centrer sur l'élève; la reconnaissance d'un but commun; une volonté de cohérence dans l'action.

3° Quant à la « méthode » ou à la façon de faire qui devrait s'ensuivre, elle se résume presque toute entière par deux verbes : intégrer, se concerter; or, intégrer, c'est « faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante », et se concerter, c'est « s'entendre pour agir de concert ».

Et le programme dans tout cela ? « Dans la locution " *approche-programme* ", le terme " programme " est évidemment le caractérisant, il n'est pas l'objet de l'approche. Ceci veut dire que pour résoudre des questions, définir des orientations, gérer le développement, choisir des moyens, une personne qui adopte une approche programme considère que le *programme* est la voie stratégique à privilégier [26]. » L'approche-programme n'est donc pas une manière d'aborder le programme, mais une manière d'aborder la formation par la voie du programme, en prenant appui sur le programme.

### 3.1 Les niveaux d'intégration et de concertation

On pourra s'étonner que, dans les propos d'Yvon Morin tout juste cités, il soit question d'« une personne » qui adopte l'approche-programme, ces dernières années, on s'est plutôt habitué à penser " collectif " en cette matière. Mais, à bien y réfléchir, une équipe éducative aura beau faire de l'approche-programme son credo, cela ne voudra plus dire grand-chose si chacune des personnes qui composent cette équipe ne s'attache pas à l'actualiser dans ses propres actions; après tout, l'enseignement est dans sa plus grande part un acte solitaire. De la même façon, l'approche-programme aura des effets bien limités si un seul des sept ou huit départements qui interviennent dans tel programme à décidé de s'y mettre.

En termes de cours, un programme s'organise en divers paliers : 1) d'abord le programme lui-même, comportant une variété de cours ayant des fonctions et des natures diverses; 2)

---

26 Yvon MORIN, « L'approche programme, de la théorie à la pratique », *La Revue du cégep de LaPocatière*, vol. 3, no 1, printemps 1991, p. 13.

viennent ensuite les catégories de cours, obligatoires, de concentration ou de spécialisation, complémentaires, chacune ayant sa fonction propre; 3) puis la séquence des cours dans chacune des disciplines, que ce soit les quatre cours de philosophie ou les trois cours de mathématique du programme des Techniques administratives, etc.; 4) enfin, chacun de ces cours pris isolément.

L'approche-programme devrait se déployer de même et consister, entre autres, pour chacun de ces niveaux, à identifier la contribution propre et pertinente soit du cours, de la discipline, de la catégorie de cours. Cette contribution devrait être précisée en fonction des apprentissages essentiels, en même temps que de leur progression et de leur intégration. Pour faire image, considérons que les objectifs terminaux d'un cours ne sont que des objectifs intermédiaires par rapport à l'atteinte des objectifs terminaux de la séquence disciplinaire; que ces objectifs terminaux ne sont à leur tour que des objectifs intermédiaires par rapport, par exemple, aux objectifs terminaux de la spécialisation, lesquels sont des objectifs intermédiaires par rapport aux objectifs terminaux du programme !

### 3.1.1 De l'intradisciplinarité à la transdisciplinarité

On a parfois tendance à associer si étroitement approche-programme et interdépartementalité qu'on finit par les assimiler à peu près complètement. Par ailleurs, particulièrement en regard du premier axe de la formation fondamentale, on a reconnu la nécessité d'expliciter des objectifs qui, pour essentiels qu'ils soient, ne sont propres à aucune discipline en particulier et qu'on qualifie donc de transdisciplinaires — ou serait-ce d'interdisciplinaires ? Essayons donc d'y voir un peu plus clair à la lumière de quelques définitions.

L'approche intradisciplinaire [27] est certes celle qui nous est le plus familière puisque c'est l'approche traditionnelle de l'enseignement axé sur les disciplines, où chaque discipline est enseignée pour elle-même en quelque sorte, autrement dit, c'est une approche où les disciplines constituent « les principes organisateurs [...] de l'enseignement [28] » et « où l'agencement des contenus suit la logique de la discipline ou de la matière [29] ».

---

27 Les auteurs, comme Legendre ou D'Hainaut, retiennent le terme intradisciplinaire pour désigner en fait ce que l'on pourrait tout simplement qualifier de disciplinaire.

28 Louis D'HAINAUT, « L'interdisciplinarité et l'intégration », dans : Louis D'HAINAUT (coord.), *Programmes d'études et éducation permanente*, UNESCO, 1979, p. 207.

29 Renald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 334.

Selon D'Hainaut, l'approche interdisciplinaire « consiste essentiellement à organiser l'enseignement de manière à fournir aux étudiants l'occasion de se familiariser avec des principes [ et des concepts ] dans des contextes aussi variés que possible [30] » et à « enseigner [ ces principes et ces concepts ] en faisant ressortir les multiples applications et facettes de chaque principe, à travers les disciplines où ils sont applicables [31] ». Pour Legendre, « l'interdisciplinarité procède [...] par interaction des disciplines : il s'agit, par exemple, d'étudier un objet commun en appliquant les méthodes spécifiques de disciplines distinctes. Dans cette relation réciproque, aucune des disciplines n'est dominante [32] ». Par exemple encore, le concept d'équilibre est certainement commun aux différentes disciplines des sciences de la nature, en même temps qu'il trouve en biologie, en chimie ou en physique des applications particulières; de même, le nouveau cours de tronc commun en sciences humaines, « Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines », pourrait faire l'objet d'un enseignement interdisciplinaire où l'on identifie un modèle général de recherche en même temps que l'on considère ses applications spécifiques à la psychologie ou à l'anthropologie, etc.

Quant à l'approche transdisciplinaire :

> On peut imaginer une approche selon laquelle le point d'entrée ne serait plus la matière, mais les démarches de l'étudiant. Une telle perspective ne serait plus centrée sur les disciplines, elle les transcenderait en les subordonnant à l'homme qu'on veut former. Nous la qualifierons de « transdisciplinaire » en prenant le préfixe « trans » dans le sens de « au-delà » et non « à travers » comme on l'a parfois fait pour désigner les perspectives pluridisciplinaire ou interdisciplinaire.
> Cette manière de voir substitue l'étudiant à la matière comme centre des préoccupations [...]
> Dans cette conception du rôle des disciplines [...], celles-ci ne sont pas ignorées, mais elles ne constituent plus le point de focalisation de la formation; elles fournissent les objets et les situations de l'apprentissage et contiennent les relations qui relient et organisent ces situations. [33]

De ce point de vue, les objectifs de l'ordre du « savoir communiquer » ou du « savoir penser » que certains collèges ont par exemple choisi de retenir en regard du premier axe de la formation fondamentale sont bel et bien transdisciplinaires, en ce que : 1° ils relèvent d'une conception de la personne formée plutôt que d'un contenu prédéterminé de la formation; 2° ils transcendent

30 Louis D'HAINAUT, *op. cit.*, p. 210
31 *op. cit.*, p. 207
32 LEGENDRE, *op. cit.*, p. 330
33 D'HAINAUT, *op. cit.*, p. 213

les disciplines, ne sont propres ou exclusifs à aucune; 3° chaque discipline peut — et même devrait — fournir à l'étudiant des situations pédagogiques favorisant l'atteinte de ces objectifs.

À la suite de ces clarifications théoriques, et en retenant que ce qu'on veut corriger par l'approche-programme c'est l'exploitation parallèle des disciplines considérées en elles-mêmes et pour elles-mêmes, une conclusion — provisoire — serait que, dans sa structure actuelle, l'enseignement collégial devrait probablement réunir les trois approches : 1) une approche intradisciplinaire quant à la structuration des cours d'une même séquence disciplinaire, en particulier en ce qui a trait aux éléments de formation relevant exclusivement de cette discipline (par exemple, la loi de Pascal ou le principe d'Archimède en physique), et en ne perdant toutefois jamais de vue que la discipline est subordonnée au programme; 2) une approche interdisciplinaire particulièrement en ce qui a trait au deuxième volet de la formation fondamentale (l'exploration ordonnée d'un champ de connaissance ou d'activité), avec l'espoir de, peut-être un jour, un peu plus de transdisciplinarité dans tout cela; 3) une approche transdisciplinaire en ce qui a trait au premier axe de la formation fondamentale (le développement intégral de la personne), dont relèvent entre autres le développement de « l'esprit d'observation, d'analyse, de généralisation et d'application [34] ».

Ajoutons deux petites mises au point. Premièrement, ce n'est pas parce qu'on dit d'un objectif qu'il est transdisciplinaire, donc qu'il ne relève pas exclusivement d'une discipline, qu'il n'« appartient » à aucune, ou que « c'est l'affaire de français, de philosophie ou d'éducation physique ». Les cours obligatoires ne devraient pas tenir lieu de déversoirs pour tout ce qu'il est important de faire acquérir aux étudiants mais qu'on n'a pas le temps d'enseigner. Les sciences, les sciences humaines, l'informatique, etc. sollicitent tout autant la capacité d'analyse que la philosophie, pourquoi donc les cours de ces disciplines ne contribueraient-ils pas à son développement ? Évidemment que la chose n'est pas simple — comment donc enseigne-t-on l'analyse ? —, et qu'on ne saurait ignorer la difficulté que cela présente, mais on ne peut évacuer du curriculum collégial — qui somme toute relève de l'enseignement supérieur — tout ce qu'il est difficile d'enseigner. Il faut, avec courage et patience, trouver les moyens.

Quant à la seconde mise au point, elle est plutôt simple et peut-être superflue, mais l'on devrait se garder d'une certaine tendance à assimiler discipline et département : un département

34 Direction générale de l'enseignement collégial, *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial. Document 1 : Principes et orientations*, Québec, Direction des affaires éducatives, 1984, p. 16.

n'est pas une discipline, c'est un regroupement de personnes qui a la responsabilité de l'enseignement d'une discipline, parfois mêmes de quelques-unes. Sans minimiser l'importance du facteur humain, l'approche-programme consiste bien davantage à accorder des enseignements que des structures.

### 3.1.2 L'approche-programme n'est pas que l'affaire des enseignants

Jusqu'ici, en référence à l'approche-programme, il a surtout été question de disciplines, de cours, d'enseignement. Mais toutes les décisions, toutes les actions qui encadrent le cheminement d'un élève dans un programme ne relèvent pas que de l'enseignement. Des enseignants, dans un travail de concertation exemplaire, pourront planifier le meilleur des programmes, leur succès sera sérieusement entaché si l'aide pédagogique individuel ne tient pas compte de la séquence prévue au moment d'aider les étudiants dans leur choix de cours, ou si le responsable de l'information scolaire a présenté une autre version du programme dans sa tournée des écoles secondaires, etc.

La réalisation de chaque programme met à contribution plusieurs personnes autres que les enseignants : membres de la direction dans le choix des cours de spécialisation ou de concentration qui relèvent du collège, membres de la Commission pédagogique dans la politique et le choix des cours complémentaires, techniciens dans la préparation des laboratoires, responsables des stages en milieu de travail, conseillers pédagogiques dans l'identification des besoins de perfectionnement découlant de la révision d'un programme... À un moment ou l'autre, la concertation doit également s'étendre à ces personnes.

## 4. Au terme de la formation, les compétences

Depuis à peu près deux ans, la Direction générale de l'enseignement collégial expérimente un nouveau mode d'élaboration des programmes techniques, axé sur les compétences. Ainsi apparaît dans le vocabulaire collégial un nouveau concept clé, celui de compétence, que l'on ne saurait dorénavant ignorer lorsque l'on traite des programmes. Cependant, le discours et les pratiques en cette matière n'en sont qu'à leurs débuts, les conceptions et les définitions sont en devenir, et il faudra tolérer pour un moment encore l'ambiguïté et le flou des termes et des méthodes. On comprendra donc que cette section du module ne propose pas une définition ou une conception arrêtée, mais se limite à présenter brièvement deux ou trois approches de la question qui pourront apporter un premier éclairage sur le sujet.

Bien sûr, le terme compétence, dans l'acception générale de « connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières [35] », appartient au vocabulaire courant. Mais au sens où on y réfère désormais dans le contexte des programmes, compétence, surtout dans sa forme plurielle, prend une signification plus spécifique et relativement inédite. Il semblerait que ce soit là un autre emprunt à l'américain, en particulier au courant éducatif qui s'est développé fin 1960 sous le nom « Competency-Based Education ».

Élaborer des programmes par compétences, c'est faire de celles-ci le « principe d'organisation de la formation » ; autrement dit, on exprime en termes de compétences les résultats visés par l'éducation et, de ces compétences à faire acquérir, on dérive le plan de formation. Mais encore, que signifie en clair « exprimer en termes de compétences » ? Les compétences remplacent-elles complètement nos bons vieux objectifs ? L'élaboration de programme par compétences est-elle compatible avec une formation de type fondamental ? Un programme élaboré par compétences commande-t-il de nouvelles méthodes pédagogiques ? Voilà un échantillon des questions que l'introduction du terme a soulevées dans le milieu collégial, et qui connotent un certain malaise sinon un malaise certain.

Compte tenu du fait que l'expérience collégiale en cette matière est toute récente, il serait prématuré et même présomptueux d'avancer quelque réponse définitive aux questions posées. On peut tout de même tenter certain débroussaillement, en ne perdant toutefois pas de vue la complexité du sujet. La citation suivante, quoique plutôt longue, a le mérite d'apporter quelques clarifications essentielles au départ :

> Dans le domaine de l'éducation, l'emploi du terme compétence évoque [...] plusieurs réalités et peut prendre plusieurs sens. Il existe certainement, dans la littérature spécialisée sur le sujet, plus d'une centaine de définitions différentes de la compétence. Néanmoins, la plupart des auteurs qui l'introduisent dans leurs réflexions pédagogiques paraissent s'entendre pour écarter au moins les deux conceptions [ les plus extrêmes ] : la première parce qu'elle serait trop vague et générale, et la seconde, parce que trop pointue et utilitariste.
> Il arrive, en effet, qu'on attribue au concept de compétence une acception si large qu'on ne voit plus très bien en quoi son usage pourrait aider à différencier les courants pédagogiques entre eux. C'est le cas, notamment, lorsqu'on l'utilise pour traduire l'intention générale que véhicule normalement tout système de formation, à savoir : amener des individus à maîtriser connaissances, aptitudes et habiletés de manière à satisfaire aux exigences normales de leur milieu. [...]

35 *Petit Robert 1*, 1991, p. 349

> Il en est de même pour cette autre conception réductionniste de la compétence qui la ramène sur le terrain de l'exécution d'une tâche précise et la définit exclusivement en regard des exigences spécifiques d'une fonction de travail. Cette approche telle qu'on la pratique en certains milieux industriels a pour conséquence, on le sait, d'écarter toute idée de formation générale, voire même fondamentale, au profit d'avantages fonctionnels reliés à la performance, à l'utilité et à la rentabilité. En définitive, on parle moins ici de formation et davantage d'entrainement ( de « training »), de conditionnement.
> [...] on voit bien pourquoi ces deux conceptions de la compétence ne sauraient être retenues. Ni l'une ni l'autre ne sauraient servir d'axe principal à une conception de la formation qui soit à la fois globale et originale [36].

### 4.1 Un cadre général pour la notion de compétence ( selon Gilles Tremblay)[37]

Dans le texte d'où provient cet extrait, Gilles Tremblay, qui a passablement potassé le sujet, ne propose pas une définition définitive du terme compétence, il en soumet plutôt cinq à l'analyse et présente un « cadre général » pour appréhender la notion de compétence. Ce cadre général se fonde sur une affirmation de base, dont l'auteur tire quatre corollaires ou « implications pédagogiques » :

« La compétence est une question de savoir-faire [38] », c'est-à-dire qu'elle « met l'accent sur la capacité d'un individu de faire quelque chose plutôt que sur son aptitude à démontrer ses connaissances ». En simplifiant beaucoup, on peut dire qu'on ne juge pas la compétence sur le discours mais sur la pratique; mon médecin pourra discourir doctement sur sa profession, s'il ne sait pas poser un diagnostic juste et prescrire un traitement approprié, je vais m'empresser d'en changer.

De cette première affirmation, il découle que :

---

36 Gilles TREMBLAY, « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques », *Bulletin d'information*, Fond pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, vol. 6, no 9, avril 1990, p. 12-13.

37 Ce cadre général, dont nous avons tiré les quelques citations des paragraphes suivants, est présenté dans les pages 13 à 20 de l'article dont la référence apparaît à la note précédente.

38 Dans le vocabulaire collégial, on attribue souvent à savoir-faire le sens d'habileté, comme on fait de savoir l'équivalent de connaissance et de savoir-être l'équivalent d'attitude. Or savoir-faire prend ici un sens différent, plus englobant, plus proche du « savoir-agir » : « tout savoir-faire [...] intéresse l'homme tout entier. Savoir-faire [...] c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues, c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter. Bien savoir faire, c'est pouvoir agir intelligemment. » ( Olivier REBOUL, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980, p. 67-68 )

1° - La compétence est indissociable de son contexte -, professionnel et social, entendu comme « un ensemble de situations réelles » à ne pas confondre avec les « situations pédagogiques créées dans l'intention de faire exercer un savoir-faire ». C'est en cela, entre autres, que la compétence se distingue de l'objectif pédagogique entendu comme s'exerçant uniquement dans un contexte scolaire. C'est en cela également, c'est-à-dire pour identifier ces situations réelles, que la contribution d'experts extérieurs au milieu scolaire est essentielle dans l'élaboration de programme axé sur les compétences.

2° - La compétence est le résultat d'un processus d'intégration -. Une connaissance ou habileté, même poussée à son plus haut niveau, ne constitue pas en soi une compétence, laquelle se définit par un savoir-faire. Or un savoir-faire intègre des connaissances, des habiletés et des attitudes; cela peut à nouveau s'illustrer par l'exemple — peut-être simplificateur mais quand même parlant — du médecin : pour poser un diagnostic juste, un médecin doit nécessairement posséder une somme de connaissances (relatives à la physiologie, à la physio-pathologie, etc.), d'habiletés (reconnaître, analyser et interpréter des symptômes, etc.) et d'attitudes (ouverture dans la communication de façon à faire parler le client et à le bien entendre, etc.). Ici encore, la compétence se distingue de l'objectif spécifique, en ce qu'elle est plus complexe, plus englobante et, surtout, qu'elle énonce « un résultat d'apprentissage en prise directe avec la vie professionnelle et la vie en société ».

3° - La compétence est associée à des critères de performance -. En effet, « Comment savoir si quelqu'un est compétent si l'on n'explicite pas les éléments sur lesquels on peut s'appuyer pour porter un jugement ? » D'où, la nécessité d'évaluer la formation selon des critères préétablis et connus de tous d'une part, et d'autre part d'harmoniser les systèmes d'évaluation scolaire et ceux du milieu du travail.

4° - La compétence fait appel à la responsabilité -, c'est-à-dire que la compétence conférant le droit de juger et de décider en certaines matières, elle implique forcément que la personne qui juge et décide, qui exerce sa ou ses compétences, assume la responsabilité qui s'ensuit. Quand mon médecin — encore lui ! — m'annonce son diagnostic et me prescrit un traitement, quand mon garagiste décide de remplacer telle pièce de ma voiture, quand mon comptable fait ma déclaration de revenus, ils ont une responsabilité envers moi.

### 4.2 L'exemple d'Alverno

Parce qu'on l'a si étroitement associée aux travaux sur la formation fondamentale, on oublie parfois que l'expérience de l'Alverno College de Milwaukee est probablement le premier exemple d'une formation axée sur la compétence assez largement diffusé dans le réseau collégial. Le collège Alverno représente en fait l'un des plus beaux fleurons du mouvement américain « Competence-Based Education ».

Rappelons brièvement[39] que le collège Alverno s'est rendu célèbre par la réforme de son curriculum, entreprise au milieu des années 1970, l'orientation générale de cette démarche consistant à « concevoir le curriculum en termes de résultats à atteindre davantage qu'en termes de contenus à voir[40] ». Ainsi, on a identifié huit habiletés fondamentales (de l'habileté à communiquer de façon efficace à la capacité de réagir aux arts et aux humanités) constituant « autant d'attributs d'une personne bien éduquée », et pour lesquelles on a déterminé six niveaux de compétence (de l'identification des éléments explicites d'une oeuvre à la production d'une oeuvre démontrant la facilité dans trois types d'analyse).

> Les quatre premiers niveaux de compétence de chacune des huit habiletés doivent être atteints par toutes les étudiantes à qui on demande en outre de faire la démonstration de certaines compétences à un niveau plus élevé. Au total, chaque étudiante doit prouver qu'elle maîtrise 32 « compétences générales » (les 4 premiers niveaux de chacune des huit habiletés) et 8 compétences de niveaux plus élevés (niveaux 5 et 6), ces dernières compétences étant fonction de la concentration ou de la spécialisation choisie par l'étudiante.[41]

Au collège Alverno, on ne semble pas s'être embarrassé de grands raffinements conceptuels : on paraît souvent employer habileté, capacité et compétence comme synonymes. Mais il reste que certains aspects de la démarche et de ses aboutissants sont susceptibles d'éclairer avantageusement la réflexion sur la conception d'une formation axée sur les compétences.

---

39 Pour un exposé circonstancié sur l'expérience d'Alverno, voir : Jacques LALIBERTÉ, *La formation fondamentale. La documentation américaine*, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal, 1984, p. 77-80 et, du même auteur : « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 4, mai 1989, p. 38-42.

40 Jacques LALIBERTÉ (1984), p.78

41 *op. cit.*, p. 79

1° L'expérience d'Alverno est représentative d'une formation à la compétence dans la mesure où le curriculum est conçu en fonction de résultats attendus au terme de la formation, résultats qui devront être transférés dans les situations de la vie réelle.

2° La formation à la compétence signifie que l'on apprend pas seulement pour connaître mais surtout pour agir; ainsi la compétence doit pouvoir être démontrée, d'où l'importance de l'apprentissage de type expérientiel et de l'évaluation des apprentissages à laquelle contribue des évaluateurs externes.

3° L'élaboration de programmes par compétences n'est pas réservée à la seule formation professionnelle, puisque le curriculum d'Alverno relève de la formation libérale (Alverno est un collège de *Liberal Arts*) où se côtoient formation générale et formation professionnelle.

4° On peut concevoir une formation qui fasse autant de place aux compétences personnelles qu'aux compétences professionnelles; les « huit habiletés fondamentales » retenues à Alverno peuvent s'appliquer aussi bien aux situations de la vie personnelle qu'à celles de la vie sociale ou professionnelle.

Par ailleurs, on devrait retenir que l'expérience d'Alverno ne nie aucunement l'importance des contenus et des disciplines mais leur assigne des fonctions différentes de leurs fonctions traditionnelles : les disciplines fournissent des occasions multiples et variées d'acquérir les compétences visées et les contenus demeurent essentiels au développement des habiletés — la pensée ne saurait certes s'exercer sans objet.

### 4.3 Comparaison de deux définitions « officielles » de compétence

Le concept de compétence étant en voie de s'imposer dans le réseau collégial à cause principalement de la décision de la Direction générale quant à l'élaboration des programmes professionnels, la définition retenue par la DGEC risque aussi de faire école. Voici donc cette définition :

> Prise ici dans un sens large, la compétence se définit comme la capacité de remplir les rôles et les tâches d'une fonction de travail.
> Prise dans un sens plus restreint, en matière d'élaboration de programmes, une compétence comprend un ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psycho-sensori-motrices permettant d'exercer une fonction, une activité

> ou une tâche à un degré de performance correspondant aux exigences minimales du marché du travail [42]

Cette définition est en fait double, puisqu'on y distingue entre la compétence et une compétence, cette dernière étant celle que l'on retrouvera, au pluriel, dans les nouveaux programmes du collégial. Elle est d'ailleurs beaucoup plus spécifique puisque d'une part elle décrit ce dont se compose une compétence et que, d'autre part, elle fait référence à la fois à un critère de performance et au contexte d'exercice des compétences; évidemment le critère et le contexte sont exprimés ici en termes généraux et devraient certainement être précisés en fonction de chaque programme. Dans l'une et l'autre de ses parties, la définition pourra sembler à certains quelque peu réductrice puisqu'elle se limite aux rôles, activités ou tâches liés à une fonction de travail. Faut-il comprendre par là que, malgré le premier axe de la formation fondamentale, les compétences ne tiennent pas compte des rôles que l'étudiant diplômé est appelé à jouer dans sa vie personnelle et dans la vie en société ?

> Conformément aux axes de développement d'un programme, [les compétences] sont de deux ordres : les compétences particulières, liées à la maîtrise d'une fonction technique et les compétences générales, associées à la formation fondamentale [43]

Même ce commentaire, identifiant un ordre de compétences relevant de la formation fondamentale, ne lève pas l'équivoque. Par comparaison, la définition retenue dans le cadre de l'élaboration des programmes professionnels au secondaire, par ailleurs assez semblable à celle du collégial, attribue au concept une extension plus large :

> Ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psycho-sensori-motrices permettant d'exercer convenablement un rôle, une fonction, une activité, une tâche ou une action complexe (définition adaptée à partir de celle de Louis D'Hainaut) [44]

42 Service du développement des programmes, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre général*, Gouvernement du Québec, 1991; p. 13

43 Service du développement des programmes, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre technique*, Gouvernement du Québec, décembre 1990, p. 9

44 Jean DUSSAULT, *Vocabulaire et caractéristiques des types d'objectifs utilisés dans les programmes de formation professionnelle au secondaire*, Québec, MEQ, octobre 1988, p. 3
cité dans :
Gilles TREMBLAY, « Dans le contexte québécois d'une relance de la formation professionnelle au secondaire : la mise en place d'un nouveau modèle d'élaboration de programme axé sur les compétences », *Bulletin d'information*, Fond pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, vol. 6, no 8, mars 1990, p. 5

En respectant la lettre de cette définition-ci, on pourrait fort bien concevoir un programme où quelques compétences d'un programme quel qu'il soit visent l'exercice du rôle de citoyen ou celui de parent, par exemple. Le contexte n'étant pas limité au monde du travail, toutes les options restent ouvertes; c'est d'ailleurs probablement ce qu'on a souhaité en formulant un critère de performance aussi général que « convenablement ».

Ceci posé, on ne saurait oublier que les travaux de la Direction générale de l'enseignement collégial en sont encore au stade expérimental et que tout est donc loin d'être arrêté une fois pour toutes, y compris peut-être les définitions qu'on accole à certains termes...

### 4.3.1 Compétence et objectif

Dans le cadre de l'enseignement collégial, et pour répondre à une question que plusieurs se posent, compétence et objectif pédagogique ne sont pas synonymes, pas plus que l'élaboration de programme par compétences ne rend caduque la planification par objectifs. C'est ainsi qu'on semble l'entendre au service du développement des programmes de la DGEC puisqu'on précise que, si les programmes seront dorénavant élaborés par compétences, ils continueront d'être formulés en termes d'objectifs, soit des objectifs généraux et des objectifs opérationnels[45]. En fait c'est un peu comme si une compétence représentait une sorte de " méta-objectif ", agissant comme référent ou point d'appui dans l'élaboration des programmes.

Suivant le nouveau mode d'élaboration des programmes, un objectif général exprime les intentions éducatives qui se traduisent par une catégorie de compétences; par exemple, à l'objectif général « développer les compétences de base liées à la réalisation des tâches de la fonction d'agent-conseil en services financiers pour les particuliers », correspondront diverses compétences dont : « appliquer le cycle comptable pour une analyse donnée », « utiliser des systèmes bureautiques d'usage courant dans les institutions financières », « analyser la situation financière des particuliers », etc.

Par ailleurs, les objectifs opérationnels traduisent « des intentions éducatives en termes pratiques. Ils servent de référence formelle à l'enseignement, à l'évaluation des apprentissages et à la reconnaissance des acquis scolaires et extra-scolaires. Ils servent de cibles aux

45 Service du développement des programmes, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre général*, p. 13.

apprentissages directement nécessaires pour développer chacune des compétences. En ce sens, ils sont les objectifs clés d'une formation [46]. Des exemples présentés en annexe au *Cadre technique* pour l'élaboration des programmes, on est amené à comprendre que chaque compétence correspond à un cours, dont le plan-cadre prend la forme d'un objectif opérationnel, lequel comporte : l'énoncé de la compétence visée, les éléments de cette compétence (ou, en quelque sorte, les objectifs intermédiaires), le contexte (scolaire) de réalisation de l'objectif opérationnel, de même que les critères de performance.

Au premier abord, la forme que prend ce qu'à la DGEC on qualifie d'objectif opérationnel peut surprendre et même dérouter, compte tenu de la façon dont on formule habituellement les objectifs de l'enseignement dans nos collèges, laquelle s'inspire surtout des travaux de Mager, de Bloom, Harrow et Krathwohl, et de Metfessel. Pourtant, la "méthode DGEC" de formulation des objectifs opérationnels n'est pas si éloignée, au moins au plan de la forme sinon quant au fond, de la méthode prônée par exemple par Louis D'Hainaut [47]. Il reste que les récents travaux de la DGEC en matière d'élaboration de programmes risquent de nous amener à reconsidérer notre manière de concevoir, entre autres, les objectifs pédagogiques et la planification de l'enseignement.

## 5. Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'apprendre ?

Au dire même des enseignants qui sont ou ont été engagés dans des expériences d'approche-programme, l'une des principales difficultés auxquelles ils se sont heurtés tient dans l'absence d'un langage commun et de conceptions communes [48]. Dans un collège, chacun a sa petite idée sur ce que signifie enseigner, sur ce que signifie apprendre, sur ce qu'est un professeur, sur ce que devrait être un étudiant, autrement dit, chacun a sa conception personnelle de l'éducation.

Ma conception conditionne non seulement ma façon de faire, de réagir aux situations, mais également d'appréhender les réalités pédagogiques. On aura beau m'expliquer cent fois les deux axes de la formation fondamentale, si, de mon point de vue, le développement intégral de

46 Service du développement des programmes, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre technique*, p. 13.

47 Voir sur ce sujet les chapitre III de l'ouvrage de Louis D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris-Bruxelles, Éditions Labor - Fernand Nathan.

48 Sophie DORAIS, *L'approche-programme dans les collèges*, Rapport d'étape présenté à la Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA, août 1991, p. 37.

la personne n'a pas sa place dans un collège, que tout ça c'est du " maternage ", rien n'y fera. On aura beau encore me proposer la plus belle des définitions d'une approche-programme, si je considère moi que c'est ma discipline qui importe et que, pour le reste, c'est à l'étudiant de se débrouiller... Avant de s'entendre sur un vocabulaire commun, pour y arriver même, il peut être utile de tenter de comprendre au départ les options des uns et des autres. Un groupe d'enseignants a fort bien exprimé cette nécessité :

> Quel que soit l'enseignement, quelles que soient les options pédagogiques et didactiques, les choix d'action découlent consciemment ou inconsciemment, de certaines valeurs, de principes, de modèles et de conceptions de l'enseignement, du rôle de l'enseignant, de l'étudiant et de l'apprentissage; bref, d'une philosophie de l'éducation. Les pratiques éducatives révèlent, en filigrane, des postulats tels que : l'enseignement doit viser la sélection des meilleurs; l'enseignement doit viser la formation de la personne tout entière; la fonction du professeur est d'informer, de dispenser un savoir; la fonction de l'enseignant est de créer les situations pédagogiques qui favorisent l'apprentissage; on doit, on ne doit pas, stimuler la compétition; l'étudiant apprend lorsque, dans un travail ou à l'examen, il rapporte fidèlement les propos du professeur, d'un auteur ou d'un manuel; l'apprentissage est une démarche qui consiste à explorer, questionner, solutionner et juger de façon critique les propos tenus par des auteurs ou par ses éducateurs.
>
> Il est avantageux de rendre explicites ces présupposés éducatifs. D'une part parce qu'ils fournissent les balises qui organisent le projet pédagogique et incitent à l'action. D'autre part parce qu'ils fournissent les normes à partir desquelles nous jugeons nos pratiques; la critique favorise leur pertinence, leur cohérence et leur efficacité [49].

### 5.1 De l'explicitation des conceptions éducatives

Cet exercice d'explicitation de ce qui guide et oriente mon action, il est fort possible que ce ne soit pas auprès des autres qu'il faille d'abord m'y livrer, mais face à moi-même. Parce que tout cela est peut-être encore tout à fait inarticulé, quasi inconscient. Je n'ai peut-être jamais senti le besoin de me formuler à moi-même les valeurs, les modèles, etc. sur lesquels se fonde ma pratique. Je ne me suis peut-être jamais affirmé clairement que, dans une classe, le prof représente l'autorité; je n'ai peut-être jamais même réalisé qu'avec mes étudiants j'établis spontanément un rapport d'autorité, ou un rapport de séduction, etc. Au point de départ,

---

49 Jacques CARON, Suzanne FAVREAU, André LAPALME, Bernard LEBLOND, Éléments d'intervention pédagogique auprès d'étudiants de milieu collégial dans un contexte d'aide à l'apprentissage, Collège Ahuntsic, 1991, p. II.11

l'explicitation de ma conception éducative implique bien souvent un travail d'introspection, de retour attentif sur ses pratiques, bref, une prise de conscience.

Les résultats d'un tel exercice pourrait bien être fort différents de ce que l'on obtiendrait en demandant à un enseignant de nous expliquer sa conception de l'enseignement. Dans un dossier qu'ils ont élaboré il y a quelques années dans le cadre du CPEC-PERFORMA, Bernard Morin et Michel Saint-Onge signalaient l'importance de distinguer deux niveaux de conceptions ou théories de l'enseignement : « Il y a donc une théorie de l'action (*theory-in-use*) et une théorie de l'explication (*espoused theory*). La première gouverne réellement l'action, la deuxième, c'est la théorie à laquelle on donne son adhésion et qu'on communique aux autres sur demande [50]». Quel étudiant — parmi ceux que nous avons été nous-mêmes — n'a pas subi cet inconfortable écart entre le discours et la pratique, n'a pas rencontré de ces profs qui se réclamaient d'un modèle éducatif hautement démocratique mais qui se comportaient en classe comme de véritables dictateurs ? Or, ce qu'il importe surtout d'identifier, c'est la théorie ou la conception qui « gouverne de l'action ».

### 5.2 De l'utilité des théories déjà formulées

Malgré que chacun possède sa propre conception éducative, il y a fort à parier que de l'ensemble des conceptions exprimées au sein d'une équipe pédagogique, il se dégage quelques ressemblances et même des convergences. Il n'existe certes pas autant de théories éducatives que de personnes oeuvrant en éducation, du moins l'espère-t-on ! Il est également plus que probable que les courants de pensée que l'on verra émerger dans un groupe ressortissent à l'une ou l'autre des théories de l'éducation déjà dûment formulées.

Nombre d'auteurs se sont attachés à classifier les théories, modèles, courants qui s'élaborent, s'accumulent, se multiplient depuis l'origine de l'éducation. Comme on n'a jamais fini de « penser l'éducation », leur travail est toujours à recommencer, comme en témoigne l'expérience d'Yves Bertrand qui, avec son ouvrage *Théories contemporaines de l'éducation* en est à sa troisième classification, après *Les modèles éducationnels* et *Les options en éducation*. Quoiqu'il en soit, les travaux de ce genre peuvent fournir de précieuses ressources quand vient le moment de nommer, d'organiser ou même de confronter les conceptions éducatives en

50 Bernard MORIN, Michel SAINT-ONGE, « Qu'est-ce que l'enseignement ? », *Prospectives*, vol. 23, no 1, février 1987, p. 41.

quelque sorte " intuitives " qui ont été formulées dans une équipe pédagogique, de même qu'ils sont susceptibles de fournir des repères importants pour mesurer plus avant les implications pédagogiques de la théorie à laquelle on adhère.

La confrontation des conceptions diverses des membres d'un groupe, comme la confrontation de ces mêmes conceptions aux théories existantes devrait favoriser, sinon la cohésion, du moins la perspective critique qui, pour reprendre les propos déjà cités favorise la pertinence, la cohérence et l'efficacité des pratiques éducatives.

************************************

Dans cette dernière section du module, nous n'avons fait qu'esquisser la difficile question des conceptions éducatives, que poser le problème. On trouvera aux sections Documentation et Suggestions d'exercices quelques ressources qui pourront aider à la clarification et à l'explicitation des conceptions présentes dans une équipe éducative. Il reste que chaque groupe — et chaque animateur — doit trouver, le cas échéant, sa propre voie vers la conciliation ou la réconciliation. Le piège à éviter, de notre point de vue du moins, serait de tenter d'imposer une vision unique et univoque de la chose éducative; en plus d'être impossible, cela serait certainement peu souhaitable. Déjà, plusieurs enseignants craignent que l'approche-programme ne mène à une uniformisation de l'enseignement, à une négation de la personnalité et du style de l'enseignant.

Or s'entendre ne signifie pas forcément qu'on doive marcher tous au même pas. Ce qui importe surtout, c'est que les différents points de vue puissent se faire jour, s'exprimer, se discuter et peut-être, ce faisant, se raffiner. Et que sachant et respectant à qui et à quoi l'on a à faire, on puisse établir des ponts qui permettront une vraie concertation.

## iii. Documentation

Sur programme, approche programme et formation fondamentale

Commission des affaires pédagogiques, Fédération des cégeps, « Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 2, décembre 1988, p. 31-35.

DORAIS, Sophie. « Réflexion en six temps sur l'approche-programme », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 1, septembre 1990, p. 37-41

FORCIER, Paul. « Et si on faisait de la musique ! », *Cahier-participation du colloque 1989 de l'A.Q.P.C.*, p. 10-11

FORCIER, Paul. « Faire apprendre l'essentiel dans les programmes d'études », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 2, décembre 1991, p. 22-26

GOULET, Jean-Pierre. « L'approche-programme : quelques changements en perspectives », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 2, décembre 1990, p. 6-9

LALIBERTÉ, Jacques. *Dossier : Pour des activités de perfectionnement sur le thème de la formation fondamentale dans le cadre du CPEC de PERFORMA*, Direction générale de l'enseignement collégial et Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA, février 1991

MORIN, Bernard. « Les programmes d'études et la formation fondamentale », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 1, octobre 1988, p. 38-42

MORIN, Yvon. « L'approche programme, de la théorie à la pratique », *La revue du cégep de LaPocatière*, vol. 3, no 1, printemps 1991, p. 11-19

Services éducatifs. *Définitions locales de programme d'études et d'approche-programme. Cadre de référence*, Cégep de Baie-Comeau, octobre 1990, 16 pages + annexes

Sur le concept de compétence

BARBEAU, Pierre. « Perspectives sur la compétence », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 1, septembre 1990, p. 8-11

DE LANDSHEERE, Viviane. « Enseignement collégial et compétences minimales », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 2, décembre 1990, p. 33-39

MORIN, Bernard. « Programme d'études et compétences des étudiants », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 4, mai 1989, p. 32-37

Service du développement des programmes. *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre général*. Gouvernement du Québec, décembre 1990, 22 pages

Service du développement des programmes. *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre technique*. Gouvernement du Québec, décembre 1990, 54 pages

TREMBLAY, Gilles. « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques », *Bulletin d'information*, Fond pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, vol. 6, no 9, avril 1990, 31 pages

TREMBLAY, Gilles. « Dans le contexte québécois d'une relance de la formation professionnelle au secondaire : la mise en place d'un nouveau modèle d'élaboration de programme axé sur les compétences », *Bulletin d'information*, Fond pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, vol. 6, no 8, mars 1990, 37 pages

Sur les conceptions et les théories éducatives :

BABY, Antoine. « La formation fondamentale et les deux écoles québécoises », *Vie pédagogique*, no 74, septembre-octobre 1991, p. 41-43

BERTRAND, Yves. *Théories contemporaines de l'éducation*, Ottawa, Les éditions Agence D'ARC inc., 1990, 244 pages

BOISVERT, Jacques. « Un tour d'horizon des théories actuelles en éducation », *Impulsion*, Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu (synthèse de l'ouvrage d'Yves Bertrand, présentée en trois parties parues respectivement dans les numéros 1, 2 et 3 du volume 2 de la revue)

MORIN, Bernard, SAINT-ONGE, Michel. « Qu'est-ce que l'enseignement ? », *Prospectives*, vol. 23, no 1, février 1987, p. 38-46

MORIN, Bernard, SAINT-ONGE, Michel. *Conception de l'enseignement. Guide pédagogique pour l'animation de l'activité*, PERFORMA (guide très complet — comportant de nombreux exercices et textes de réflexion — décrivant étape par étape une activité du CPEC visant à amener les enseignants à expliciter leur conception de l'enseignement)

PROULX, Jean, *Le projet éducatif québécois*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1980, 48 pages.

## IV- Suggestions de questions, exercices, démarches...

Sous cette rubrique, nous vous proposons une démarche générale pour l'animation d'une équipe éducative qui souhaite élaborer ou s'approprier un cadre conceptuel de l'approche-programme. Évidemment, chaque animateur devrait s'en inspirer de la façon qui lui convient et en tenant compte des caractéristiques et des objectifs propres à chaque groupe.

Le groupe ne cherche-t-il qu'à mieux comprendre le sujet ou vise-t-il éventuellement à s'engager sur la voie de l'approche-programme ? Le groupe est-il composé exclusivement d'enseignantes et d'enseignants ou y retrouve-t-on des membres d'autres catégories de personnel ? S'il s'agit d'enseignants, appartiennent-ils tous à la même discipline, au même département ou représentent-ils la plupart des disciplines d'un programme ou de programmes différents ?... On choisira donc d'ajouter ou de retrancher des étapes, d'insister davantage sur l'une ou l'autre, de donner à l'une ou l'autre une allure tout à fait différente, etc. On pourra également donner à cette démarche l'envergure appropriée aux circonstances : soit en faire une activité brève et ponctuelle où l'on fait rapidement le tour de la question, soit une activité plus étendue, où l'on approfondit chacun des sous-thèmes ou des questions.

Par ailleurs, sur deux sujets particuliers qui ressortissent au thème général de l'activité, soit la formation fondamentale et les conception éducatives, on complétera utilement la démarche en puisant, d'une part, au *Dossier : pour des activités de perfectionnement sur le thème de la formation fondamentale dans le cadre du CPEC de PERFORMA* préparé par Jacques Laliberté et, d'autre part, au dossier *Conception de l'enseignement. Guide pour l'animation de l'activité*, élaboré par Bernard Morin et Michel Saint-Onge.

## *Démarche générale pour l'élaboration et l'appropriation du cadre conceptuel de l'approche-programme*

1. Amener les participants à formuler leurs conceptions spontanées de programme, approche-programme et formation fondamentale.

Exercice de réflexion personnelle, sous forme écrite, à partir d'affirmations à compléter ou à commenter, par exemple :

i) *Quand, dans un texte ou dans une discussion, il est question de « programme », cela évoque essentiellement pour moi...*

ii) *Pour moi, le programme c'est essentiellement...*

iii) Choisir et compléter l'une des deux affirmations suivantes :
*Au collégial, on ne peut pas vraiment parler de programmes parce que...*
OU
*Le programme est la base même de l'enseignement collégial puisque...*

iv) Choisir et commenter l'une des deux affirmations suivantes :
*Je ne vois aucun rapport entre mon activité professionnelle ( ou mon enseignement ) et le programme.*
OU
*Il y a un rapport évident entre mon activité professionnelle ( ou mon enseignement ) et le programme.*

v) *La question de l'approche-programme m'intéresse parce que...*

vi) *La question de l'approche-programme m'agace parce que...*

vii) *D'après moi, l'approche-programme consiste surtout à...*

viii) *D'après moi, on reconnaît qu'il y a approche-programme lorsque...*

ix) *Je considère que l'approche-programme on "en fait" déjà puisque...*

x) *Ce que j'espère surtout que l'approche-programme va apporter, c'est...*

xi) *Je crains que l'approche-programme n'entraîne...*

xii) Reprendre les questions v à xi en substituant « formation fondamentale » à « approche-programme »

xiii) Choisir et commenter l'une ou l'autre des affirmations suivantes :
*Je ne vois pas le rapport entre programme, formation fondamentale et approche-programme.*
OU
*Selon moi, il y a un rapport évident entre programme, formation fondamentale et approche-programme.*

2. Amener les participants à tenter des définitions communes de programme, formation fondamentale et approche programme

Dans un premier temps, procéder à une mise en commun des résultats de l'étape précédente pour en arriver à une synthèse. On peut choisir, par exmple, l'une des formules suivantes :

A. Demander à chaque participant de présenter ses conceptions spontanées à partir des résultats de l'exercice précédent. Seulement après que tous les participants se soient exprimés, engager la discussion : confronter les différents points de vue, chercher les convergences et les divergences, identifier les appréhensions, les attentes, les questions pendantes, arriver à une synthèse.

OU

B. L'animateur recueille les productions écrites de tous les participants et en fait la synthèse à partir des éléments proposés (convergences, divergences, appréhension, etc.) ou d'autres éléments jugés pertinents; il la soumet ensuite au groupe comme point de départ de la discussion.

OU

C. Procéder comme en A, mais en demandant à chaque participant, à mesure qu'il écoute ses collègues, d'ébaucher sa propre synthèse (à partir d'éléments prédéterminés) des points de vue exprimés et engager la discussion sur la base des synthèses esquissées.

A partir des éléments de synthèse, compléter cette étape par l'élaboration d'une définition commune provisoire pour chacun des concepts clés (programme, formation fondamentale, approche programme). Si les points de vue sont trop divergents sur l'un ou l'autre concept, on pourra tenter des définitions de sous-groupes plutôt qu'une définition de groupe, c'est-à-dire accepter deux ou trois définitions d'un même concept si chacune de ces définitions rallie un nombre significatif de participants. Enfin, pour faire ressortir les liens entre les trois concepts, on pourrait présenter les définitions sous forme de schéma de concepts.

3. Amener le groupe à confronter ses conceptions à des conceptions extérieures

Le but de cette étape est double : 1) au besoin, tester, réviser, enrichir les conceptions retenues par le groupe, de façon à en arriver à des définitions sinon définitives, moins "provisoires"; 2) chercher des éléments de réponse aux questions pendantes.

On pourra procéder sensiblement comme pour l'étape précédente, c'est-à-dire en identifiant les convergences, les divergences, etc., entre les conceptions véhiculées dans quelques textes et les conceptons formulées par le groupe, non seulement quant aux définitons retenues, mais également quant aux appréhensions exprimées, etc. Quant aux textes utilisés, ils pourraient être choisis parmi certaines sections de la « discussion du thème » présentée dans ce module, parmi les textes signalés sous la première rubrique de la section « documentation », ou encore parmi ceux répertoriés dans la *Bibliographie générale* présentée en fin du présent dossier. On peut évidemment soumettre aux participants une sélection de textes pour lecture individuelle, comme on pourrait s'approprier ces textes par la formule du séminaire.

Finalement, on devrait conclure cette étape en vérifiant si le groupe souhaite réviser ses définitons et son schéma de concepts, et en procédant aux modifications jugées nécessaires.

4. Amener les participants à faire le point sur leurs conceptons et leurs objectifs de départ.

Le but de cette étape est de permettre à chaque participant et au groupe de voir comment leurs conceptions ont évolué depuis le début de la démarche, d'identifier les appréhensions et les questions non résolues, de réviser leurs objectifs de départ s'il y a lieu. Un groupe qui souhaitait s'engager sur la voie de l'approche-programme peut se trouver démobilisé par les résultats de la démarche, comme, à l'inverse, l'activité peut stimuler et inciter à l'action un groupe qui ne souhaitait au départ que mieux comprendre ce qu'est l'approche-programme. Selon le cas, l'animateur pourra proposer de mettre un terme à la démarche à la fin de cette étape, ou au contraire de poursuivre.

Dans un premier temps, proposer un exercice de réflexion personnelle, sous forme écrite, à partir d'affirmations à compléter ou à commenter, par exemple :

i) Choisir et commenter l'une des deux affirmations suivantes :
*A ce point de la démarche, ma conception du programme a passablement changé.*
OU
*A ce point de la démarche, ma conception du programme n'a pas vraiment changé.*

ii) Choisir et commenter l'une des deux affirmations suivantes :
*A ce point de la démarche, ma conception de la formation fondamentale a passablement changé.*
OU
*A ce point de la démarche, ma conception de la formation fondamentale n'a pas vraiment changé.*

iii) Choisir et commenter l'une des deux affirmations suivantes :
*A ce point de la démarche, ma conception de l'approche-programme a passablement changé.*

OU

*A ce point de la démarche, ma conception de l'approche-programme n'a pas vraiment changé.*

iv) *Je crains toujours que l'approche-programme ne signifie...*

v) *Par rapport à l'approche-programme, je continue de me demander si...*

vi) Choisir et commenter l'une des deux affirmations suivantes :
*A ce point de la démarche, je n'ai vraiment aucune envie de m'embarquer dans une approche-programme quelconque.*
OU
*A ce point de la démarche, j'ai vraiment le goût d'essayer des choses en matière d'approche-programme...*

Dans un deuxième temps, on procédera à un échange à partir des résultats de l'exercice précédent. Si le groupe conclut par une décision de poursuivre et de passer à l'action, on devrait l'amener à identifier les objets sur lesquels il veut se pencher et le type d'action qu'il souhaite entreprendre. On pourra aussi proposer de pousser plus loin la réflexion par une démarche d'explicitation des conceptions éducatives des participants.

Cette démarche pourrait très bien être menée de la même façon que celle que nous venons de décrire, en modifiant évidemment les questions utilisées aux diverses étapes (voir les questions et les exercices proposés dans *Conception de l'enseignement. Guide pour l'animation de l'activité*, dont la référence apparaît plus haut). On prendra cependant bien garde de ne pas " forcer " les consensus.

# MODULE 3

# LA PLANIFICATION DU PROGRAMME DANS UNE PERSPECTIVE D'APPROCHE-PROGRAMME

## Sommaire


**I- Présentation**

**II- Discussion du thème**

*1. L'encadrement des programmes au collégial : quelques considérations*

*1.1 Le partage des responsabilités en matière dans la définition des programmes*

*1.2 Le cadre général de l'élaboration des programmes du collégial*

*1.2.1 La phase d'élaboration proprement dite*

*1.2.1.1 Un nouveau cadre d'élaboration des programmes axé sur les compétences*

*1.2.2 La marque de la formation fondamentale dans le programme-cadre*

*2. La planification locale du programme*

*2.1 Deux façons d'aborder la planification locale du programme*

*2.1.1 L'élaboration du «profil du diplômé»*

*2.1.2 L'appropriation du programme-cadre*

*2.2 Pousser plus loin la version détaillée du programme ?*

*2.3 Identifier les besoins de formation*

*2.4 Doser le travail !*

**III- Documentation**

**IV- Suggestions de questions, exercices, démarches ...**

*Activité 1 : Le contenu et les objectifs du programme*

*Activité 2 : Les compétences à développer dans le programme*

*Activité 3 : La techn ique du groupe nominal*

*Activité 4 : Élaboration de la version détaillée du programme*

## Présentation

Dès qu'il est question d'approche-programme, un mot vient immédiatement à l'esprit : concertation. Or l'objet premier de cette concertation des agents éducatifs, c'est bien le programme lui-même, et d'abord le programme considéré comme projet de formation. Les intervenants du programme ont à se concerter sur les visées de la formation et les moyens à mettre en place pour atteindre ces visées. Autrement dit, ils doivent s'entendre sur le plan à suivre.

Cependant, pour la très grande majorité des programmes de l'enseignement collégial, particulièrement ceux de l'enseignement dit «régulier», l'élaboration du programme ne relève pas des collèges mais du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Les enseignants sont donc appelés à dispenser leur enseignement dans le cadre d'un programme qu'ils ont très rarement contribué à définir.

La planification locale d'un programme consiste donc de diverses activités qui visent d'abord et surtout à bien connaître et comprendre le programme dans lequel on est appelé à intervenir, à dégager une vision nette de l'ensemble, à articuler et à harmoniser les différentes composantes du programme, à clarifier les intentions éducatives qui doivent guider les actions de chacun. La création d'un nouveau programme ou la révision d'un programme existant constituent des occasions privilégiées pour mener semblable entreprise, pourtant il est tout à fait possible de «planifier» un programme qui n'a rien de nouveau; c'est en tout cas ce qu'ont fait dans leur collège des équipes éducatives qui cherchaient par cet exercice à actualiser la formation fondamentale ou à donner un point d'appui solide à une action pédagogique concertée.

Parce qu'on en a encore peu l'habitude, la chose ne va cependant pas toujours de soi; le présent module vise donc à fournir des éléments de réflexion et des outils d'intervention aux conseillers pédagogiques qui sont appelés à intervenir auprès d'équipes d'enseignants qui souhaitent tout simplement s'approprier un programme ou carrément s'attaquer à la planification locale de leur programme.

## II. Discussion du thème

Je me souviens, il y a quelques années, avoir demandé à des enseignants, dans le cadre d'une activité du CPEC sur la planification de l'enseignement, d'identifier chacun des éléments sur lesquels ils fondaient la planification de leur cours et de rassembler tout le matériel utile. La plupart

des participants — passablement déconcertés par l'exercice — ont affirmé s'appuyer sur leur connaissance de la discipline et de la matière du cours, sur le «niveau», les intérêts ou les besoins de la clientèle, et utiliser principalement un ou des manuels, cahier de notes de cours, plans de cours existants, les leurs ou ceux de collègues. Un seul enseignant, rattaché à programme professionnel en révision à l'époque, avait apporté avec lui un exemplaire des *Cahiers de l'enseignement collégial* et avait répondu que sa référence première était le programme, la place et le rôle de son cours dans le programme.

Je me rappelle aussi cette réaction d'enseignants participant à un comité de programme tout juste créé et auxquels je proposais de revoir les objectifs généraux de leur programme : «Mais on n'a pas de pouvoir là-dessus, les programmes ça vient de Québec et on ne peut rien y changer !».

Ces deux anecdotes sont probablement révélatrices d'une attitude longtemps partagée par plusieurs dans le réseau : si on considère qu'on a à peu près toute latitude dans la planification d'un cours, on ne s'en reconnaît aucune face au programme. Mais qu'en est-il réellement du pouvoir et des responsabilités locales en matière d'élaboration de programme ? Tout est-il «décidé à Québec» ? Quelle est donc la portée des descriptions de programmes et de cours présentées dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* ?

## 1 L'encadrement des programmes au collégial : quelques considérations

### 1.1 Le partage des responsabilités en matière dans la définition des programmes

Le *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial*, publié par la Direction des affaires éducatives de la DGEC en décembre 1984, précise clairement que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la science (MESS) partage avec les collèges du réseau la responsabilité de l'élaboration des programmes :

> Le Ministère veille à ce que la population reçoive des services d'enseignement collégial de valeur comparable partout où ils sont offerts. À cette fin, il définit les objectifs et les principaux éléments référant au contenu des programmes d'État ainsi que les cours qui les constituent. En outre, il approuve les programmes d'établissement.
> Pour leur part, les collèges sont responsables de la définition détaillée des programmes d'État et de leurs cours ainsi que de l'élaboration des programmes et des cours d'établissement.[1]

---

1 DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, Direction des affaires éducatives, *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial. Document I : Principes et orientations*, Décembre 1984, p. 8.

Ainsi, «de façon à assurer la cohérence du réseau et surtout, dans le contexte de l'attribution de diplômes d'État, de façon à garantir une qualité de base et une uniformité minimale des apprentissages proposés aux élèves[2]», le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science établit ce que l'on nomme en fait des « programmes-cadres » qui fixent les balises, les éléments essentiels et minimaux de chaque programme. Le programme-cadre consiste habituellement dans la description du programme présentée dans le volume I des *Cahiers de l'enseignement collégial*, laquelle comporte «les objectifs généraux, les perspectives professionnelles ainsi que le contenu du programme sous forme de liste de cours ». En outre, le «Régime pédagogique [...] détermine que les *Cahiers de l'enseignement collégial* ont valeur réglementaire quant aux contenus des programmes et des cours ainsi que de certains autres éléments les touchant.[3]»

Chaque collège a pour sa part la responsabilité de préciser, de «détailler» les objectifs et les contenus des programmes-cadres comme des plans-cadres, de les pondérer, de les ordonner et de déterminer les moyens de les réaliser. Bref, de la même façon qu'un plan-cadre n'est pas encore un plan de cours, un programme-cadre ne saurait constituer la version définitive d'un programme. Il va de soi cependant que la version locale et détaillée du programme doit être conforme au programme-cadre, en respecter les prescriptions.

Si l'on a si longtemps négligé dans les collèges ce travail d'interprétation du programme-cadre, c'est peut-être, en partie, parce que l'origine même du programme-cadre nous échappait à peu près totalement : difficile de s'approprier un programme dont on ignore pourquoi et comment il a été conçu...

### 1.2 Le cadre général de l'élaboration des programmes du collégial

L'élaboration d'un programme-cadre relève d'une structure ministérielle que l'on désigne comme la coordination des programmes, à laquelle participent, entre autres, les comités pédagogiques des disciplines ou des programmes (que l'on nomme communément les «coordinations provinciales»). Très grossièrement résumée, l'élaboration et la révision des

2 *Ibid.*, p. 23.

3 DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *La gestion des programmes de l'enseignement collégial : ses grands encadrements*, document de travail, 11 janvier 1999, p. 7.

programmes comportent trois phases: une phase d'analyse, une phase d'élaboration proprement dite, et une phase dite d'encadrement pédagogique.[4]

La phase d'analyse consiste, dans le cas d'une révision, dans l'examen des problèmes soulevés dans le programme existant et le choix des orientations du nouveau programme; dans le cas de la création d'un nouveau programme, on procède plutôt à une analyse des besoins de formation. Dans le premier cas, la décision de réviser procède donc d'une évaluation quelconque du programme ou du constat de difficultés particulières, comme un faible taux de diplômation ou une baisse importante des demandes d'admission, etc. Dans le second cas, on choisit de créer un nouveau programme parce que l'on reconnaît l'existence d'une fonction de travail qui nécessiterait une formation de niveau collégial qui n'existe pas; on cherche alors à quantifier (nombre et provenance des débouchés, etc.) et à qualifier (nature des tâches reliées à la fonction) les nouveaux besoins de formation à satisfaire.

C'est surtout à cette phase de l'analyse que des ressources externes au réseau sont mises à contribution; parmi ces ressources, on compte en particulier les comités consultatifs industriels — pour les programmes du secteur professionnel —, le Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (CLESEC) et le Comité permanent de révision des structures d'accueil (CPRSA) — pour les programmes du secteur général. Autrement dit, les représentants du marché du travail ou de l'université ont un rôle clé à jouer dans l'identification et la précision des besoins de formation de la clientèle du collégial.

Qu'on parle de révision ou de création de programme, la phase d'élaboration consiste à préciser tous les éléments du programme-cadre : les objectifs du programme, tant en termes de connaissances, d'habiletés que d'attitudes et à les traduire dans des plans-cadres pour chacun des cours. Bien qu'on puisse leur adjoindre des ressources " ad hoc ", c'est à cette étape que la contribution des comités pédagogiques ou coordinations provinciales est particulièrement importante, puisque commence alors le travail proprement pédagogique.

En phase d'encadrement pédagogique, la responsabilité se déplace nettement vers les collèges, conseillers pédagogiques en tête. Il s'agit alors d'amener tous les enseignants qui interviendront dans le programme à s'approprier le programme-cadre et à se perfectionner en

4 Sur ce sujet, voir : DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, Service des programmes, *Guide de la coordination*, Version révisée, Septembre 1987.

fonction des éléments nouveaux du programme. Au plan provincial, il existe tout de même des programmes de perfectionnement créés spécifiquement pour répondre aux besoins pédagogiques liés à l'introduction de nouveaux programmes.

### 1.2.1 La phase d'élaboration proprement dite

L'élaboration des programmes du collégial consiste à traduire sous forme de plan de formation les résultats d'une analyse de besoins de formation, laquelle prenait jusqu'à récemment la forme — à tout le moins dans le cas des programmes professionnels — d'une *analyse de la fonction de travail*.

Le Service des programmes de la DGEC définit une fonction de travail comme «L'ensemble des actions accomplies dans l'exécution d'un travail auquel une appellation est donnée. Par exemple, "chauffeur de taxi", "directeur d'école" et "agent de recherche"[5]». Quant à l'analyse d'une fonction de travail, il s'agit d'abord de démontrer le besoin d'une formation collégiale corrspondante, puis d'identifier les tâches (actions générales, comme "réparer des freins" ou "diriger un équipage") et les opérations (actions spécifiques) propres à cette fonction de travail.

À partir de la description de la fonction de travail, de l'énoncé des tâches et des opérations, il s'agit ensuite d'élaborer un programme, c'est-à-dire de dériver des buts, des objectifs et des contenus de formation. Autrement dit, d'énoncer en termes pédagogiques les connaissances, les habiletés et les attitudes que le mécanicien doit posséder pour réparer des freins, etc.

Cette façon de faire s'applique davantage aux programmes du secteur professionnel, puisqu'au niveau préuniversitaire il est difficile d'identifier clairement des fonctions de travail auxquelles correspondraient les programmes du secteur général — à moins de définir le rôle d'étudiant universitaire comme une fonction de travail... Par ailleurs, si les programmes professionnels conduisant à un diplôme d'études collégiales se sont multipliés jusqu'à atteindre le nombre considérable de 130, on ne compte toujours que cinq programmes au secteur général; cette disproportion dans le nombre des programmes rattachés à l'un et l'autre secteurs compte probablement parmi les raisons qui expliquent qu'on ne trouve pas dans la documentation produite par la DGEC de description claire du mode d'élaboration des programmes préuniversitaires.

---

5 SERVICE DES PROGRAMMES, *Programme de subventions au développement de l'enseignement professionnel. Volet I : Analyse de besoins nouveaux ou déjà existants. Les guides. Annexe A*, octobre 1986, p. 5.

#### 1.2.1.1 Un nouveau cadre d'élaboration des programmes axé sur les compétences

La présentation très succinte qui précède décrit la façon dont on élaborait les programmes-cadres jusqu'à récemment, et donc celle qui a présidé à la conception de la très grande majorité des programmes actuellement dispensés dans les collèges. Les programmes-cadres du secteur professionnels prendront dorénavant une nouvelle forme, puisque la Direction générale de l'enseignement collégial a adopté depuis peu un nouveau mode d'élaboration de ces programmes par la méthode dite des compétences [6].

Dans le *Cadre général* présentant la nouvelle approche devant présider à l'élaboration des programmes techniques, on rappelle que le développement des programmes de formation professionnelle « est assujetti à trois exigences principales» : 1° «répondre à des besoins du marché du travail et aux besoins de la clientèle», 2° «prendre en compte les orientations du système d'éducation au Québec», 3° «se faire dans le respect des normes et des règles de l'enseignement collégial». Or, le Service des programmes considère que l'adoption d'un nouveau cadre d'élaboration des programmes assurera «plus de rigueur dans le respect de ces exigences et [ améliorera ] l'efficacité de la gestion des programmes pédagogiques». [7] Entre autres choses, et plus précisément, la nouvelle approche devrait faciliter la reconnaissance des acquis, de même que l'harmonisation des formations professionnelles de niveau collégial et de niveau secondaire, puisque l'enseignement secondaire s'est mis à l'élaboration des programmes par compétences depuis quelques années déjà.

Le processus général d'élaboration de programme comporte désormais sept phases : 1) les études et la planification, 2) l'élaboration, 3) l'approbation, 4) l'autorisation, 5) l'implantation, 6) le suivi, 7) l'évaluation. Quant à la phase d'élaboration proprement dite, elle se subdivise en cinq étapes, soit : l'analyse de la situation de travail, la définition des buts de formation et des compétences à développer, la validation, la définition des objectifs opérationnels, la mise en forme du projet de programme.

---

6 Sur le concept de compétence et ses implications pédagogiques, voir la sous-section 4 « Au terme de la formation, les compétences » du module 2 « Dans une perspective d'approche-programme... des concepts et des conceptions » du présent dossier.

7 SERVICE DE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre général*, Gouvernement du Québec, 1991, p. 5

Suivant la description qu'en donne le *Cadre technique* produit par le Service des programmes, *l'analyse de la situation de travail* ne diffère pas radicalement de *l'analyse de la fonction de travail* qu'elle vient remplacer, sinon qu'elle pousse plus loin l'exercice, jusqu'à la pondération des tâches et à l'identification des connaissances, habiletés et attitudes requises :

> L'Analyse de la situation de travail constitue l'amorce du processus d'élaboration de programme de formation par compétences.
> Il s'agit ici d'obtenir avec l'aide du milieu de travail concerné, une description détaillée de l'ensemble des composantes de la situation de travail visée par la formation.
> Concrètement, l'analyse de situation de travail implique d'abord un relevé des tâches, des opérations et des sous-opérations significatives en rapport avec une fonction de travail-type [...] A ce relevé s'ajoute la description des attitudes, habiletés et comportements nécessaires à leur réalisation ainsi que la mention des connaissances de base requises. L'analyse de situation de travail indique le degré de complexité des techniques utilisées dans l'accomplissement des tâches et opérations, de même que leur importance relative en termes de temps qui leur est alloué dans la pratique. Enfin, elle précise le processus de travail, à savoir l'ordre logique d'exécution des tâches [8].

Au terme de l'analyse de la situation de travail, on disposera donc de résultats plus complets et plus précis pour procéder à l'étape suivante, celle de la définition des buts et des compétences à développer, qui consiste essentiellement à préciser les buts de la formation, à spécifier, structurer et pondérer les compétences , à déterminer les objectifs généraux. Les résultats attendus au terme de cette étape prennent la forme d'un texte présentant les buts et les objectifs généraux de la formation, un projet de matrice des compétences et un projet de logigramme. À l'étape de la validation, on soumettra le tout à un comité d'experts et on apportera les modifications nécessaires; après quoi on poursuivra l'élaboration du programme par la définition des objectifs opérationnels, traduisant chacune des compétences et qui devront être présentés «sous le format d'un cours», puis finalement on procédera à la mise en forme définitive du programme.

Sans pousser plus loin la présentation du nouveau mode d'élaboration des programmes professionnels du collégial [9], soulignons trois des principales différences entre cette façon de faire et celle qui avait cours jusque-là et qui risquent d'avoir un impact sur l'appropriation locale du programme : 1) l'encadrement du processus d'élaboration par des spécialistes de la méthode, à

---

8 SERVICE DE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre technique*, Gouvernement du Québec, 1991, p. 21.

9 Pour pousser plus loin, on consultera les *Cadre général* et *Cadre technique* produits par le Service des programmes, de même que : Armande MALTAIS, *Les étapes du processus d'élaboration de programmes par compétences. Guide. Première version*, Collège Ahuntsic, Service des programmes et du développement pédagogique, janvier 1992, 22 pages + annexes.

savoir un conseiller technique et un concepteur-rédacteur — qui peut tout de même être recruté parmi les enseignants du programme et aura reçu une formation appropriée —, et une contribution moindre des comités pédagogiques; 2) la forme même des programmes-cadres qui comportent dorénavant, en plus de la description générale, des buts, objectifs généraux, perspectives professionnelles et contenu du programme, une *matrice des compétences à développer*; 3) la forme également des plans-cadres qui correspondent à des objectifs opérationnels comportant : l'énoncé de la ou des compétences à développer [10], les éléments de la compétence — qui sont en quelque sorte des objectifs intermédiaires —, les critères particuliers et généraux de performance et le contexte de réalisation.

Outre l'évidente nécessité de s'approprier les formes nouvelles que revêtent les programmes et les plans cadres, et de comprendre un tant soit peu la méthode qui préside à leur élaboration, il est encore bien tôt pour évaluer l'impact que l'élaboration des programmes axée sur les compétences aura sur le travail concret de planification de l'enseignement dans les collèges. D'autant plus tôt que les quelques expériences qui, à ce jour, ont connu une certaine diffusion présentent des différences , soit au plan du processus soit à celui des résultats. Il reste que, si les programmes sont maintenant définis par compétences, ils sont toujours formulés par objectifs et découpés par cours, ce avec quoi les enseignants de cégep sont passablement familiers.

( On trouvera dans les pages suivantes deux exemples de matrices de compétences, la première est extraite du document produit par Armande Maltais donné plus tôt en référence, la seconde est tirée du programme-cadre révisé conduisant au DEC en Tourisme; on trouvera également un exemple de plan-cadre de cours appartenant au nouveau programme de Tourisme. )

10 D'après les exemples qu'il nous a été donné de voir jusqu'à présent, chaque cours vise généralement le développement d'une seule ou, parfois, de deux compétences.

# MATRICE DES COMPÉTENCES

## INFOGRAPHIE

## *CONCEPTION / PRODUCTION*

**COMPÉTENCES PARTICULIÈRES**
(tâches ou activités dans le cadre de la fonction de travail et la vie professionnelle)

| NUMÉROS | | OBJECTIFS OPÉRATIONNELS | DURÉE |
|---|---|---|---|
| NUMÉROS | NUMÉROS | | |
| | OBJECTIFS OPÉRATIONNELS | T | |
| | DURÉE | | H |
| 3 | Planifier un projet à l'aide d'un micro-ordinateur | C | 30 |
| 5 | Produire des esquisses simples avec un micro-ordinateur | C | 60 |
| 10 | Produire des maquettes avec un micro-ordinateur | C | 60 |
| 11 | Faire de la mise en page en conformité avec la maquette | C | 60 |
| 18 | Réaliser le montage des éléments en conformité avec la maquette | C | 60 |
| 19 | Gérer un environnement informatique | C | 45 |
| 20 | Préparer un devis estimatif pour un projet choisi | C | 30 |
| [redacted] | | [redacted] | [redacted] |
| [redacted] | | [redacted] | [redacted] |
| 16 | Effectuer un traitement complexe d'images par micro-ordinateur | C | 90 |
| NOMBRE D'OBJECTIFS (conception) | | 5 | |
| NOMBRE D'OBJECTIFS (production) | | 8 | |
| DURÉE (conception) | | | 435 |
| DURÉE (production) | | | 435 |

**PROCESSUS**
(GRANDES ÉTAPES)

| Définir le projet | Créer le concept | Développer le concept | Réaliser l'original de reproduction | Assurer la supervision technique | Fermer le dossier |
|---|---|---|---|---|---|
| ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| ■ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| ■ | ■ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ |
| ❑ | ■ | ■ | ❑ | ❑ | ❑ |
| | | ❑ | ■ | ■ | ❑ |
| ❑ | | | | ■ | ■ |
| ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ❑ | ■ |
| [redacted] | | | | | |
| [redacted] | | | | | |
| | ❑ | ❑ | ■ | ■ | ❑ |

**COMPÉTENCES GÉNÉRALES**
(Activités connexes dans le domaine de la technologie, des disciplines, du déroulement professionnel, etc.)

| 1 | 2 | 4 | 6 | 7 | 8 | 17 | 9 | 13 | 14 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C | C | C | C | C | C | C | C | C | C |
| 30 | 30 | 30 | 60 | 60 | 60 | 30 | 30 | 30 | 60 |
| ○ | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ |
| ○ | ○ | ● | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | ○ |
| ○ | ○ | ● | ● | ○ | ● | ○ | ○ | | ○ |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ● | ○ | ○ | ○ | | ○ |
| ○ | ○ | ○ | ○ | ● | ○ | ○ | ○ | | ○ |
| ○ | ● | | | | | | ○ | | |
| ○ | ○ | | ○ | ○ | ○ | ● | ○ | | ○ |
| [redacted] | | | | | | | | | |
| [redacted] | | | | | | | | | |
| ○ | ○ | | ● | | ○ | ○ | ○ | ● | ● |

**TOTAUX**

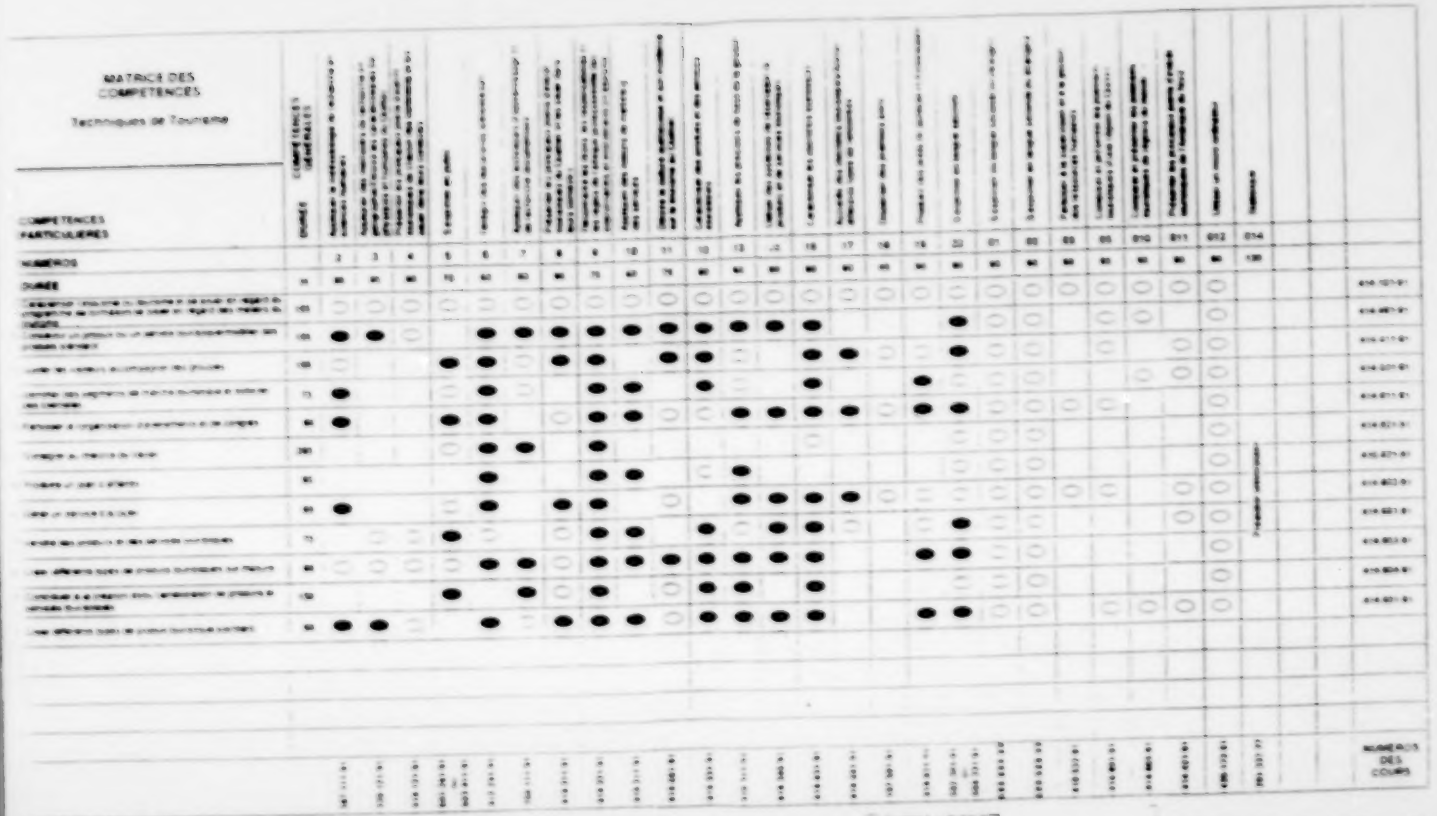
| Nbre d'objectifs (conception) | Nbre d'objectifs (production) | DURÉE (conception) | DURÉE (production) |
|---|---|---|---|
| 8 | 9 | | |
| | | 330 | |
| | | | 390 |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| 17 | 17 | | |
| | | 785 | 825 |

T: Types d'objectifs, comportement ou situation
H: Heures

❑: Existence d'un lien fonctionnel
○: Existence d'un lien fonctionnel

■ Application du lien fonctionnel
● Application du lien fonctionnel

☐ Conception
☐ Production


MATRICE DES COMPETENCES
Techniques de Tourisme
COMPETENCES PARTICULIERES
COMPETENCES GENERALES
DUREE
NUMEROS
NUMEROS DES COURS

414-221-91

# *DROIT ET ÉTHIQUE DU TOURISME*

**Unités :** 1 2/3
**PONDÉRATION:** 2-1-2

**ÉNONCÉ 9**

**COMPÉTENCE : RECONNAÎTRE LES DROITS, LES RESPONSABILITÉS ET LES RÈGLES DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DES INTERVENANTS ET INTERVENANTES EN TOURISME**

| ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE : | CRITÈRES PARTICULIERS DE PERFORMANCE : |
|---|---|
| 1. Décrire les catégories, la structure, et les sources du droit aux niveaux international et national. | Identification correcte des diverses catégories et des principales sources. |
| 2. Décrire l'organisation de la justice et des tribunaux. | Description fidèle. |
| 3. Décrire le partage des pouvoirs en matière de tourisme au Québec et au Canada. | Description fidèle. |
| 4. Identifier les droits et responsabilités légales de la technicienne et du technicien en tourisme oeuvrant dans le domaine du voyage. | Prise en considération des principaux éléments des lois, règlements et conventions régissant le domaine du voyage et l'établissement des contrats (vente, location, assurance, transport);<br>Délimitation juste de ses responsabilités légales. |
| 5. Identifier les droits et responsabilités légales de la technicienne et du technicien en tourisme oeuvrant dans le domaine des produits et services. | Identification juste et bien délimitée;<br>Références aux paliers fédéral, provincial et municipal. |
| 6. Définir les comportements attendus selon les codes d'éthique d'associations professionnelles ou d'employeurs en tourisme. | Définitions claires et pertinentes. |

414-221-91

**CONTEXTE DE RÉALISATION :**

Individuellement

À partir : de cas couramment rencontrés dans des situations d'accueil, d'accompagnement, de guidage, de réalisation de produits, de sollicitation et de vente de produits touristiques, d'organisation d'événements et de congrès.

Accessibilité à : des sources d'information variées pertinentes et non pertinentes.

**CRITÈRES GÉNÉRAUX DE PERFORMANCE:**

Persévérance et autonomie dans la recherche et l'analyse des lois et des règlements;

Respect du processus de recherche et d'analyse des lois et des règlements;

Pertinence et utilisation appropriée des sources d'information;

Utilisation juste de la terminologie légale appropriée;

Qualités de l'information : pertinence, justesse, validité;

Curiosité;

Rigueur.

### 1.2.2 La marque de la formation fondamentale dans le programme-cadre[11]

Avec l'adoption en février 1984 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, la formation fondamentale est devenue l'une des orientations majeures de l'enseignement collégial, orientation qui devrait transparaître dans toutes les dimensions du curriculum, y compris dans la conception même des programmes.

Pour la Direction générale de l'enseignement collégial,

> Plusieurs aspects de l'enseignement collégial répondent à l'exigence d'une formation fondamentale. Nous en retenons ici deux principaux : ceux qui ont trait à la structure des programmes et ceux qui portent davantage sur le contenu des programmes.
>
> **La structure**
>
> Le programme-type de l'enseignement collégial se compose de trois ensembles de cours : les cours obligatoires, les cours de spécialisation ou de concentration et les cours complémentaires. Cette structure assure la formation de base qui donne accès au fonds culturel privilégié par la société, permet un approfondissement des connaissances et habiletés propres à un champ et contribue au développement de l'étudiant dans le respect de ses besoins et caractéristiques.
>
> **Le contenu**
>
> Les cours communs, qu'ils soient de tronc commun ou obligatoires, définissent l'essentiel de la formation en regard de la formation fondamentale. À ce titre, le ministre se réserve leur définition, laissant aux collèges plus d'autonomie dans la définition des éléments optionnels du programme. Le bloc des cours à option, pour sa part, participe aussi à la formation fondamentale en ce qu'il permet d'adapter les programmes à des cheminements divers, que ce soit en offrant un complément de formation, ou un début de spécialisation dans un secteur plus limité, ou encore une voie d'approche particulière du champ de connaissance ou d'activité. Les laboratoires et les stages, quant à eux, favorisent l'intégration des connaissances et des habiletés, le développement psychomoteur et la familiarisation avec le milieu professionnel. Les projets de fin d'études, pour leur part, favorisent la synthèse personnelle des connaissances et l'exercice de l'autonomie dans la conduite d'activités et d'opérations. Le caractère fondamental de la formation se retrouve aussi dans le contenu des cours et l'agencement des cours en prévoyant la progressivité dans les apprentissages.[12]

---

11 Sur le concept de formation fondamentale, ses rapports avec programme de formation et ses implications pédagogiques, voir la sous-section 2 « Programme et formation fondamentale » du module 2 « Dans une perspective d'approche-programme... des concepts et des conceptions » du présent dossier.

12 DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, Direction des affaires éducatives, *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial. Document I : Principes et orientations*, Décembre 1984, p. 18.

Du point de vue de la Direction générale de l'enseignement collégial, tous les programmes doivent donc partager certaines caractéristiques qui garantissent le caractère fondamental de la formation : d'une part tenir compte des exigences du choix de carrière de l'élève en même temps que des exigences de son développement personnel — ces deux niveaux d'exigences correspondent en fait aux deux axes de la formation fondamentale qui devraient donc être présents de façon explicite dans chacun des programmes. D'autre part les programmes doivent viser des apprentissages de base larges qui favoriseront la polyvalence chez la personne formée, c'est-à-dire la capacité de s'adapter à des situations professionnelles diverses. En ce sens, les programmes doivent favoriser l'acquisition des habiletés les plus transférables —en particulier l'observation, l'analyse, l'application et la généralisation— propres à une formation fondamentale; de même les programmes doivent favoriser la progression et l'intégration des apprentissages.

Si chacun des programmes du collégial est, en principe, conçu et élaboré dans le respect de ces caractéristiques «obligées», celles-ci devraient également éclairer toute démarche ultérieure concernant les programmes, en particulier la planification locale du programme.

## 2. La planification locale du programme

Jusqu'ici, nous nous sommes penchés, dans ce module, sur le cadre général de l'élaboration des programmes au collégial. En fait, la question a été abordée du point de vue qu'on pourrait qualifier de ministériel, puisque nous avons considéré essentiellement l'élaboration des programmes-cadres. Nous avons cependant signalé que les collèges ont certaines responsabilités en matière d'élaboration de programme, particulièrement celle de produire une version locale et détaillée de chacun des programmes qu'ils dispensent.

Or, jusqu'à récemment, la planification de programme dans les collèges consistait le plus souvent à établir une séquence et une grille de cours et à déterminer la liste des cours complémentaires à offrir aux étudiants d'un programme donné. On est bien forcé de reconnaître aussi que ces opérations revêtaient bien souvent un caractère plus administratif que pédagogique. Quant à la planification de l'enseignement, elle se résumait à la planification de cours, habituellement sans référence au programme-cadre.

Les choses ont vraiment commencé à changer avec la réforme des soins infirmiers, alors que pour la première fois — du moins à pareille échelle — des départements ont préparé chacun sa propre version, locale et détaillée, d'un programme, suivant en cela un modèle systématique d'élaboration de curriculum proposé par les instances provinciales. Depuis, presque toutes les

révisions de programme donnent lieu dans de nombreux départements et dans la plupart des collèges, à des opérations comportant à tout le moins la reformulation et la spécification des objectifs généraux du programme. Ce genre de pratique s'est même développée dans des départements ou des équipes interdépartementales dont le programme n'a rien de neuf, mais qui sentent le besoin de mieux articuler leur action collective.

Mais en quoi consiste donc cette fameuse planification locale du programme ?...

En résumant très grossièrement, on pourrait dire que planifier un programme, ça ressemble assez à planifier un cours, sauf que c'est un travail d'équipe — l'équipe du programme — et que cela implique de considérer l'ensemble d'un projet de formation plutôt que l'une ou l'autre de ses parties.

## 2.1 Deux façons d'aborder la planification locale du programme

À l'examen d'expériences menées dans divers collèges, on peut distinguer deux grandes approches de la planification d'un programme : une première approche que l'on pourrait qualifier de déductive et qui consiste à s'approprier le programme-cadre, et une approche plutôt inductive qui part de la conception que l'équipe éducative se fait de la formation et du plan de formation, et qui consiste, dans un premier temps, à établir le «profil du diplômé» que l'on veut former.

### 2.1.1 L'élaboration du «profil du diplômé»

Établir le profil du diplômé pour un programme donné, c'est essentiellement répondre à la question : dans ce programme, quelle personne voulons-nous former [13]? C'est par ce genre de questionnement que certaines équipes éducatives ont choisi d'aborder la planification de leur programme. Évidemment, on ne saurait s'en tenir à cette question très générale, puisqu'il s'agit ici en quelque sorte de refaire sa propre version du programme-cadre, c'est-à-dire d'identifier les compétences, habiletés, connaissances, attitudes que le diplômé bien formé devrait posséder. L'exercice doit donc amener un certain approfondissement de la question de départ; en ce sens, on trouvera à la fin du présent module (activité 4 de la section «Suggestions d'activités») la

13 Mais la formulation de la question de départ, qu'elle soit clairement exprimée ou qu'elle nous guide implicitement, n'a rien d'anodin. Selon que l'on maintiendra « quelle personne... » ou qu'on lui substituera par exemple « quel type de technicien... », on sera plus ou moins prêt de considérer l'ensemble de la formation, englobant les deux axes de la formation fondamentale. De la même façon, on peut s'interroger sur le sens et la portée d'une démarche qui s'engagerait par « quelle personne — ou type de technicien — devons nous former ? »...

présentation d'une démarche d'élaboration de la version détaillée du programme dont les cinq premières étapes consistent précisément dans l'établissement du profil du diplômé, et qui pourra faciliter et inspirer ce genre de démarche.

En principe, le programme-cadre produit par le Ministère découle, d'une analyse systématique des besoins de formation dans un secteur donné, ce qui n'est vraisemblablement pas le cas d'un profil du diplômé élaboré par un groupe d'enseignants. Mais, se fondant sur son expérience d'enseignement et sur le rapport quotidien avec des étudiants, chacun a vraisemblablement acquis certaines convictions quant aux besoins à satisfaire. Cette façon de faire présente donc l'avantage d'amener chaque participant à expliciter sa conception de la formation et, éventuellement, de déboucher sur une plus grande cohésion au sein du groupe et une plus grande cohérence dans l'expression des intentions éducatives.

Par ailleurs, si le profil du diplômé élaboré par l'équipe éducative d'un programme représente une sorte de version locale du programme-cadre, ce ne peut être qu'une version augmentée,enrichie, adaptée, puisque tout plan local de formation doit nécessairement — même obligatoirement— se conformer au programme-cadre. Autrement dit, tous les éléments du programme-cadre doivent se retrouver, reformulés ou réinterprétés, dans le profil du diplômé. En fait, l'élaboration du profil du diplômé est une façon différente de s'approprier le programme-cadre.

### 2.1.2 L'appropriation du programme-cadre

Le rapport entre programme-cadre et programme est sensiblement le même que celui qui existe entre plan-cadre et plan de cours :

> — le plan-cadre, publié dans les Cahiers de l'enseignement collégial, [...] indique, le cas échéant, le ou les préalables au cours, détermine les objectifs poursuivis, définit le contenu et suggère une médiagraphie. De plus, le plan-cadre définit la durée du cours, en termes d'unités, par sa pondération.
>
> — le plan détaillé du cours, élaboré par le professeur, à partir du plan-cadre et en conformité avec ce dernier, se fait plus explicite par rapport aux objectifs, au contenu, aux méthodes pédagogiques, aux moyens didactiques et à la médiagraphie. Il décrit les modes et les procédés d'évaluation prévus pour ce cours.[14]

14 *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, 1984, p. 11-12

Le programme élaboré localement doit donc se faire plus explicite que le programme-cadre quant au objectifs, contenus, méthodes pédagogiques, moyens didactiques, modes d'évaluation du programme. S'approprier le programme-cadre, c'est donc en faire une analyse attentive et systématique en vue de l'intégrer, de le «faire sien».

Chacun des éléments du programme-cadre devrait être soupesé, décortiqué : en particulier les objectifs généraux terminaux du programme devraient être interprétés, reformulés même au besoin, de façon que tous les intervenants du programme en aient une compréhension commune; de façon également que les objectifs soient adaptés au contexte local, c'est-à-dire qu'ils «collent» aux caractéristiques particulières de la clientèle ou du marché de l'emploi dans la région, par exemple. Dans le même sens, ou encore pour tenir compte d'orientations locales en matière de formation fondamentale, de maîtrise de la langue ou autres, on pourra faire des ajouts à la liste des objectifs du programme. Tous ces objectifs devraient en outre être pondérés, c'est-à-dire que, sans en négliger aucun, l'équipe éducative a à établir l'importance relative de chacun, le temps de formation qui devrait lui être accordé. Puis, les objectifs et les éléments de contenus devraient être ordonnés suivant une séquence qui favorise la meilleure progression des apprentissages, de même que leur intégration.

L'appropriation du programme-cadre ne vise pas qu'une meilleure compréhension commune de la formation à dispenser, elle doit également se traduire dans une plus grande coordination des activités d'enseignement et d'apprentissage. Bref, il ne s'agit pas que de s'entendre sur des intentions éducatives mais aussi de faire en sorte que ces intentions se traduiront concrètement dans la réalisation du programme. Or le programme se réalise principalement à travers des cours, il faut s'assurer que l'ensemble de ces cours intègrent tous les éléments retenus : ainsi, on devra répartir les objectifs et les contenus entre les cours qui composent le programme.

### 2.2 Pousser plus loin la version détaillée du programme ?

Considérant qu'elles disposent dorénavant d'une vue nette de l'ensemble du programme et d'indications suffisamment claires pour passer directement à la planification des cours, beaucoup d'équipes éducatives choisissent d'arrêter ici leur démarche collective de planification de programme.

D'autres toutefois décident de pousser plus loin la chose, c'est-à-dire jusqu'au choix des stratégies pédagogiques à privilégier, au choix ou même à la production du matériel didactique approprié (guide pédagogique du programme, manuels, notes de cours, etc.), à la détermination

des modes et des critères d'évaluation des apprentissages. On peut même aller jusqu'à planifier les activités de suivi et d'encadrement des étudiants, comme le processus de suivi ou d'évaluation du programme lui-même. On pourra encore choisir de poursuivre le travail en équipe réduite, par exemple pour approfondir une partie du programme, que ce soit la séquence des cours d'une discipline du programme ou même un cours particulier...

En fait, selon les intérêts, la volonté et les possibilités des membres d'une équipe éducative, la version détaillée d'un programme peut prendre des proportions énormes, et inclure même l'ensemble des plans de cours, une politique interdépartementale d'évaluation des apprentissages, etc. Mais au minimum, elle doit comporter une description suffisamment explicite de chacun des éléments essentiels du programme, en particulier des objectifs et des contenus, et de leurs interrelations pour permettre une articulation harmonieuse entre le programme et les disciplines et les cours qui le composent. Autrement dit, la version détaillée du programme doit fournir des indications claires pour planifier chacun des cours ou pour analyser, et modifier le cas échéant, les plans de cours existants —car la planification locale du programme n'implique pas forcément de tout refaire à neuf, mais peut signifier de parfaire le matériel déjà disponible.

Enfin, si le programme représente la référence première dans la planification d'un cours, le plan de cours doit en porter nettement la trace, c'est-à-dire qu'on devrait dorénavant voir apparaître dans les plans de cours, sous une forme ou sous une autre, un nouvelle rubrique qui explicite la contribution de ce cours dans le programme.

### 2.3 Identifier les besoins de formation

Malgré que l'analyse des besoins de formation ne soit pas, du moins en principe, du ressort des établissements, la planification du programme pourra également consister à prendre la mesure de ces besoins. Ce type de démarche pourra servir non seulement à adapter la formation à la clientèle particulière du collège, le cas échéant, mais encore à approfondir sa compréhension du programme par une meilleure connaissance des exigences réelles auxquelles seront confrontés les étudiants à leur sortie du collège.

En matière de curriculum, le besoin représente un écart entre ce qui est et ce qui devrait être, et il existe de nombreuses façons de mesurer cet écart. L'une de ces façons est d'établir un portrait assez net d'un contingent étudiant à l'entrée dans le programme — par des tests diagnostiques, l'examen des dossiers scolaires antérieurs, etc. — et de le comparer aux exigences du marché du travail ou des études universitaires, par l'entrevue de diplômés, la rencontre d'experts, etc.

D'autres façons de faire — moins complexes et exigeantes— sont également possibles, par exemple prendre connaissance de certaines publications sur le sujet : rapports d'analyse de besoins produits au plan provincial, rapports d'analyse ou d'études prospectives du secteur d'activité concerné, répertoires des professions ou des formations professionnelles comme *La Classification canadienne descriptive des professions* [15] ou les documents du GIPEX[16], etc. On pourra encore visiter des entreprises employant des diplômés du programme, ou discuter avec des représentants des facultés universitaires où se retrouvent nos anciens étudiants, etc.

### 2.4 Doser le travail !

On aura certainement compris que la planification locale d'un programme peut prendre une envergure considérable, qui risque en fait d'en décourager plusieurs si l'on n'y prend pas garde. Car, pour la majorité des enseignants du collégial, ce genre de démarche représente un travail nouveau — sinon carrément une augmentation de la charge de travail ! — pour lequel ils se sentent souvent peu préparés. On devrait donc «planifier la planification d'un programme», en se fixant des objectifs et un calendrier qui respectent les intérêts et les compétences de l'ensemble des participants.

## III- Documentation

AUBIN, Gabriel, *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*, coll. L'analyse institutionnelle, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal, 1979, 38 pages.

COLLÈGE DE SHERBROOKE, Service de la recherche et du développement, *Le programme : champ de force de l'action éducative. Document d'animation pour les ateliers*, Journée pédagogique du 15 novembre 1991, 25 pages.

D'AMOUR, Cécile, « La formation fondamentale : pour passer de l'inspiration à l'action », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 3, février 1991, p. 41-46.

15 GOUVERNEMENT DU CANADA, *La classification canadienne descriptive des professions*, Direction des systèmes nationaux d'analyse et de classification des professions, Emploi et immigration Canada, cinquième édition, 1985, 314 pages.

16 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Répertoires de profils de formation professionnelle ou des éléments de connaissances par unités modulaires*, Centre de développement des profils de formation professionnelle, Ministère de l'Éducation, Québec.

D'AMOUR, Cécile. « Vers une intégration dans les programmes d'études », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 1, septembre 1991, p. 24-29

D'HAINAUT, Louis. « Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale », *Pédagogie collégiale*, vol. 3, no 3, février 1990, p. 33-43

D'HAINAUT, Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats d'une formation*, Paris et Bruxelles, Fernand Nathan et Éditions Labor, 1985, 445 pages

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial. Document 1 : Principes et orientations*, Québec, Direction des affaires éducatives, 1984, 32 pages

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Cahiers de l'enseignement collégial 1990-1991. 1 : Programmes et cours de diplôme d'études collégiales*, Québec, 1990, 246 pages

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *La gestion des programmes de l'enseignement collégial : ses grands encadrements*, Document de travail, le 11 janvier 1989, 30 pages

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, Service des programmes, *Guide de la coordination*, Version révisée, septembre 1987, 65 pages

GAGNON, Claude, « La formation fondamentale dans le secteur technique : convergences et cohérence », *Lignes pédagogiques*, vol. 2, no 3, février 1989, p. 18-25

GAGNON, Claude, *La formation fondamentale : du concept à l'action pédagogique*, Résumé préparé à l'intention des participants à la journée pédagogique du 5 mars 1991, tenue à l'Institut de technologie agricole de La Pocatière, 27 pages

GAGNON, Claude, POIRIER, Michel, *Une démarche d'implantation de l'approche-programme*, Notes de présentation à l'intention des participants à la journée pédagogique du 1er octobre 1991, au Cégep de Saint-Hyacinthe, 43 pages

LAMBERT, Cécile, « L'approche-programme en action », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 1, septembre 1991, p. 31-36

MALTAIS, Armande. *Les étapes du processus d'élaboration de programmes par compétences. Guide. Première version*. Service des programmes et du développement pédagogique, Collège Ahuntsic, janvier 1992, 22 pages + annexes

MORIN, Yvon. « L'approche programme, de la théorie à la pratique », *La Revue du cégep de La Pocatière*, vol. 3, no 1, printemps 1991, p. 11-19

Trois courts textes : «Le candidat de l'an 2000», «Dans quel monde vivrons-nous ?», « De quoi demain sera-t-il fait ?», réunis dans *Pratiques pédagogiques*, Collège de Bois-de-Boulogne, vol. 2, nos 6-7, mars 1990, p. 15-18

## IV- Suggestions d'activités

Nous ne vous proposons pas ici une activité ou un canevas d'activité qui s'inscrivent d'emblée dans le cadre du CPEC, mais plutôt quelques activités auxquelles on pourra recourir dans des contextes divers.

Ces activités ont une ampleur et, donc, un caractère d'exigences variables. Les trois premières se limitent à un exercice de clarification des objectifs du programme et constituent davantage des activités de sensibilisation ou d'introduction qui pourront être menées en quelques heures ou en quelques séances, dans le cadre d'une matinée ou d'une journée pédagogiques par exemple. L'activité 4 propose plutôt une démarche complète et systématique pour l'élaboration de la version détaillée du programme. Par ailleurs, certaines activités ont été conçues pour être réalisées dans une perspective disciplinaire, alors que d'autres s'inscrivent nettement dans une perspective interdisciplinaire; certaines commandent un travail important et exigeant de la part de l'animateur — du conseiller pédagogique?—, alors que d'autres peuvent être animées par toute personne maîtrisant bien le déroulement et les consignes.

Mais surtout, toutes ces suggestions ont essentiellement valeur d'exemples, elles devraient inspirer l'action plutôt que l'imposer. On pourra choisir de les adapter, de les combiner les unes aux autres, d'en sauter ou d'en remplacer certaines étapes, enfin... de se les approprier !

## Activité 1 : Le contenu et les objectifs du programme

Origine de l'activité :

Cette activité est adaptée d'une activité élaborée par le Service de la recherche et du développement du cégep de Sherbrooke à l'occasion d'une journée pédagogique institutionnelle sur la concertation par programme. À l'origine, l'activité a été conçue dans une perspective multidisciplinaire, c'est-à-dire pour être réalisée par groupe réunissant des enseignants de toutes les disciplines d'un programme de formation donné, dont un représentant de chacune des disciplines communes et obligatoires et des disciplines de « soutien à la spécialisation ». Dans le contexte de la journée pédagogique, tous les membres du personnel concernés par le programme — aide pédagogique individuel, technicien, cadre pédagogique — étaient invités à se joindre au groupe. Dans ce contexte toujours, l'activité était animée par un enseignant du programme, disposant de consignes claires, et les résultats étaient consignés par un secrétaire également choisi parmi les enseignants du programme.

Contexte suggéré :

Ce type d'activité brève peut constituer un moyen intéressant d'engager les échanges dans un groupe réunissant des enseignants des différentes disciplines d'un programme, qui en sont à leur premier contact. Selon les intérêts du groupe, on pourrait donner suite à cette prise de contact de diverses façons, par exemple : en confrontant les résultats obtenus aux attentes extérieures (du marché du travail ou de l'université), par le biais d'une visite dans les lieux de travail de diplômés du programme, par une rencontre avec des diplômés ou avec des employeurs ou des représentants de départements universitaires, par l'analyse des publications sur le secteur d'emploi, etc.; ou encore en confrontant les résultats aux pratiques actuelles, par le biais de l'analyse des plans de cours, ou par une enquête auprès des étudiants inscrits dans le programme, etc.

Objectifs de l'activité :

Permettre aux participants de prendre contact entre eux dans la perspective du programme, de réfléchir aux visées de l'ensemble de la formation et d'échanger sur les objectifs et les contenus à privilégier dans le programme.

**Durée prévue**

L'activité exige certainement un minimum de trois heures, et pourrait même s'étaler sur quelques rencontres, selon le niveau d'approfondissement qu'on souhaite donner aux travaux et selon la taille du groupe.

**Déroulement**

1) Présentation de l'activité par l'animateur (objectifs, déroulement, etc.), présentation des participants, choix d'un secrétaire.

2) Travail individuel, par écrit, de tous les participants : en se fondant sur sa propre expérience et sur sa conception de la formation, et en se référant aux définitions proposées plus bas, chaque participant inscrit les connaissances, les habiletés et les attitudes fondamentales que l'étudiant devrait avoir acquises ou développées au terme du programme (s'en tenir à ce qui paraît vraiment essentiel).

3) Dans un groupe composé de plus de douze personnes, on pourra proposer aux participants de discuter d'abord en sous-groupes les résultats individuels avant de passer à l'étape de la mise en commun; dans ce cas, chaque sous-groupe devrait tenter d'en arriver à un consensus qui fera l'objet de la présentation à l'étape suivante.

4) Par tours de table successifs, c'est-à-dire en ne traitant qu'un énoncé à la fois, procéder à la mise en commun des résultats individuels ou des sous-groupes, selon le cas, et discuter — brièvement et systématiquement — chaque énoncé pour tenter d'en arriver à un consensus (on regroupera en un seul énoncé les énoncés qui pourraient signifier la même chose); les résultats devraient être consignés au tableau par le secrétaire.

5) Comparaison entre les résultats consignés et les objectifs du programme tels qu'ils apparaissent dans le programme-cadre.

## DÉFINITIONS

| | |
|---|---|
| **Connaissances** : | Savoir, notions, informations qu'on acquiert grâce à l'étude, l'observation ou à l'expérience. |
| **Habileté** : | Objet d'apprentissage qui se réfère à l'utilisation efficace de processus cognitif, affectif, moral, moteur, etc., relativement stables, dans la réalisation efficace d'une tâche ou d'un agir. |
| **Attitude** : | État d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable. |

Ces définitions sont tirées de : Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988.

**Activité 2 : Les compétences à développer dans le programme**

Cette activité constitue en quelque sorte une variante de la précédente, c'est-à-dire qu'on pourra procéder exactement de la même façon, mais en demandant cette fois aux participants d'inscrire les compétences essentielles que le programme devrait permettre d'acquérir. On pourra alors se référer aux définitions et considérations qui suivent et qui sont tirées d'un document produit par les Services éducatifs du Cégep de Baie-Comeau pour l'animation de rencontres départementales tenues dans le cadre de journées pédagogiques les 9 et 10 avril 1990.

## QUELQUES PRÉCISIONS SUR LE CONCEPT DE COMPÉTENCES

### 1) DEUX DÉFINITIONS

Au sens large, la compétence correspond à « une aptitude ou une capacité particulière à répondre aux exigences spécifiques d'une tâche, d'une fonction de travail, d'un programme universitaire particulier ». (Bernard MORIN, « Programme d'études et compétences des étudiants », *Pédagogie collégiale*, vol. 3, no 3, p. 33-43)

Dans un sens plus restreint, la compétence renvoie à « un ensemble de comportements d'ordre cognitif, socio-affectif ou psycho-moteur permettant d'exercer convenablement un rôle, une fonction, une activité ». (Jean DUSSAULT, *Cadre technique d'élaboration des programmes de formation professionnelle*, MEQ, Novembre 1988)

### 2) TROIS CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES PERMETTANT DE MIEUX CERNER LE CONCEPT

**A) Les compétences sont acquises au terme d'un programme d'études.**

Les connaissances, les habiletés et les attitudes auxquelles elles renvoient se distinguent de celles qui sont acquises en cours d'apprentissage.

Exemple : établir un diagnostic infirmier auprès d'un patient dans un département d'un centre hospitalier, par opposition à : distinguer les étapes de la démarche de soins propres au diagnostic infirmier (cours de première année).

**B) Les compétences renvoient à des savoirs soit utilisés par l'élève pour exercer les fonctions d'un poste de travail, soit maîtrisés par ce dernier lorsqu'il entreprend des études universitaires dans un domaine donné.**

Exemples : établir des interrelations positives lors d'échanges avec des collègues, des clients, des supérieurs; appliquer les principes sous-jacents à une démarche d'enquête en sciences humaines.

**C) Les compétences sont acquises à partir des apprentissage faits dans plus d'un cours.**

Elles intègrent les habiletés particulières développées dans chaque cours.

Exemples : être en mesure de traiter des informations contenues dans la documentation écrite, afin d'en dégager les idées principales; concevoir et rédiger un document administratif sans faute de français.

## Activité 3 : La technique du groupe nominal

Le groupe nominal est une technique de cueillette de données qui allie la production écrite à l'échange verbal d'une part et permet de hiérarchiser les éléments fournis par les participants d'autre part. Elle peut être utilisée dans toutes les situations où il faut procéder à un inventaire de problèmes, de besoins ou d'objectifs ainsi qu'à l'établissement de leur importance relative. Pour une présentation détaillée de la technique et de ses applications, on lira avec grand profit l'ouvrage de Gabriel AUBIN, *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*, CADRE, Montréal, 1979, 38 pages.

### Contexte suggéré

La technique du groupe nominal ne constitue pas en elle-même une activité d'appropriation de programme, mais pourrait servir très utilement dans une activité où l'on demande, par exemple, aux participants d'identifier les objectifs d'un programme, ses principaux éléments de contenu, ou les compétences à y développer, etc. On pourrait donc utiliser la technique en combinaison avec l'une ou l'autre des activités 1 et 2 présentées plus haut. Elle pourra fournir alors une façon systématique de procéder et, plus particulièrement, d'établir un ordre de priorité entre les énoncés produits par les participants.

### Déroulement

Voici, en résumé et extraite du document cité plus haut, la façon de procéder.

1° Suite à une question posée par l'animateur, les participants, en silence, formulent par écrit le plus grand nombre d'opinions possibles dans un laps de temps déterminé à l'avance.

2° L'animateur demande à chaque participant, à tour de rôle, de communiquer la première opinion inscrite sur sa feuille. Au fur et à mesure, il écrit cette opinion sur un tableau ou sur des feuilles mobiles grand format. On procède à autant de tours de table qu'il y a d'opinions à exprimer.

3° Tous les énoncés bien en vue au tableau ou sur les feuilles mobiles fixées au mur, on procède à la clarification des idées les unes après les autres. Il s'agit de vérifier si tous les

participants attribuent le même sens aux énoncés et s'ils comprennent la logique qui sous-tend chaque opinion;

4° Cette discussion de groupe est suivie du vote individuel sur l'importance relative des énoncés. Les énoncés qui reçoivent le plus de vote constituent les priorités du groupe.

Pour diminuer la dispersion des votes et resserrer le consensus, on peut ajouter les deux phases facultatives suivantes :

5° Discussion des résultats du vote;

6° Deuxième et dernier vote.

## Activité 4 : Élaboration de la version détaillée du programme

**Présentation générale :**

On devrait plutôt parler ici d'une démarche que d'une activité au sens strict. En effet, mener à bien et à terme l'ensemble de cette activité engage les participants dans un processus long et exigeant. Au total, on devrait certainement prévoir un minimum d'une vingtaine de rencontres échelonnées sur une période assez longue, probablement toute une année. Mais la chose se prête bien à une activité ou même une série d'activités du CPEC, d'autant plus que les participants seront appelés à produire beaucoup. Ce type de démarche est surtout exigeant pour le conseiller pédagogique qui doit, en particulier, être capable de « travailler en émergence », être à la fois très attentif et fidèle au groupe en même temps qu'au processus, posséder une grande capacité de synthèse, et pouvoir proposer aux participants des cadres de référence explicite (pour la clarification des concepts et des conceptions).

Par ailleurs, il est certainement possible d'adapter l'activité en fonction de l'intérêt et des possibilités du groupe participant, en même temps que des siens ! Selon le contexte et la demande, on peut choisir par exemple de s'arrêter après la troisième ou la quatrième étapes, etc. On peut aussi choisir " d'alléger " le processus en n'approfondissant pas outre mesure chacune des étapes mais en suivant plutôt ce que Paul Forcier appellerait « une démarche en spirale, où l'on fait un tour de piste qui consiste davantage en un premier débroussaillement, en sachant qu'on pourra revenir sur les différentes étapes pour les approfondir dans un deuxième tour ».

En fait, l'activité est présentée ici dans son intégralité pour sa valeur d'exemple d'une démarche complète et systématique d'appropriation et d'élaboration de programme dans le contexte d'un collège. On pourrait davantage s'en inspirer que la suivre à la lettre; tout est ici affaire de dosage et de créativité !

**Origine de l'activité :**

Cette démarche a été conçue par Claude Gagnon, conseiller pédagogique et répondant local de PERFORMA au cégep de la Région de l'Amiante, en collaboration avec Michel Poirier, conseiller pédagogique et répondant local de PERFORMA au cégep de Baie-Comeau.

À l'origine, cette démarche vise la clarification des « cibles de la formation » (buts et objectifs), dans une perspective de formation fondamentale, pour en arriver à un enseignement explicite en fonction de ces cibles. Les concepteurs l'utilisent surtout dans une perspective disciplinaire, comme préalable à une démarche interdisciplinaire; toutefois, on peut très bien y recourir avec une équipe éducative multidisciplinaire.

Contexte suggéré :

Ce genre d'activité devrait être entreprise avec un groupe d'enseignants manifestant clairement la volonté de s'engager dans une réappropriation collective, complète et systématique de son programme. Des circonstances particulières, comme la révision du programme-cadre ou l'actualisation de la formation fondamentale, constituent des occasions privilégiées de se lancer dans ce type d'exercice. Par ailleurs, compte tenu de son ampleur et du niveau d'exigences qu'elle pose, l'activité devrait certainement être proposée dans le cadre du perfectionnement créditè.

Objectifs généraux de la démarche :

Amener un groupe d'enseignants à expliciter sa conception de la formation et son plan de formation en fonction d'un programme donné et, plus spécifiquement :

- préciser les « cibles de la formation » en établissant collectivement le profil du diplômé à former;
- analyser ces cibles, avant de les répartir dans les plans de cours de l'ensemble du programme;
- discuter et choisir les méthodes d'enseignement appropriées à un enseignement explicite des concepts et procédures pertinents au programme et aux cours;
- prendre conscience de la nécessité d'accorder une attention particulière dans un programme de formation aux habiletés intellectuelles et aux techniques d'études qui constituent les « ingrédients » par lesquels les étudiants apprennent en profondeur » et intégrer cette préoccupation à son enseignement;
- prendre conscience que son enseignement doit tenir compte de l'ensemble des buts de formation.

**Déroulement** (résumé) :

ÉTAPE 1 : HARMONISATION DU LANGAGE

Cette étape vise à clarifier et à approfondir quelques concepts clés (programme, formation fondamentale, approche-programme, ...) pour l'ensemble de la démarche. Elle n'est cependant pas préalable à l'activité et devrait même se poursuivre tout au long de la démarche. À mesure que de nouveaux concepts ou cadres conceptuels pourraient faciliter les travaux, on pourra éventuellement situer, par exemple, les concepts de : but, objectif, apprentissage, modèle taxonomique, transfert des apprentissages, etc.

Il revient au conseiller pédagogique de proposer les définitions et cadres de référence qui lui paraissent appropriés, sur lesquels porteront l'analyse et la discussion dans le groupe pour en arriver à une compréhension et à un langage communs.

ÉTAPE 2 : DÉTERMINATION DU PROFIL DU DIPLÔMÉ

Cette étape vise à ce que les enseignants s'entendent explicitement sur ce qui guide leur action pédagogique tant en classe qu'hors de la classe.

Les participants établissent le profil du diplômé en identifiant les cibles (ou les visées) de la formation. Pour faciliter l'exercice, on leur soumettra une liste de questions susceptibles de les inspirer et de leur donner la perspective appropriée (voir plus bas). Dans un premier temps, chacun pourra répondre individuellement et par écrit; puis on procédera à la mise en commun et à la discussion des réponses individuelles pour en arriver au consensus.

Exemples de questions à soumettre aux participants

*Quelles sont les compétences nécessaires au diplômé pour qu'il réussisse sur le marché du travail?*

*Lorsque vous rencontrez un diplômé du programme, sous quels angles êtes-vous particulièrement fier ou déçu de lui ?*

*Qu'est-ce qui fait qu'un étudiant échoue dans votre programme ?*

*À quelles habiletés durables entendez-vous former vos étudiants, habiletés dont ils devront disposer quand vous ne serez plus à leurs côtés ?*

*Si vous aviez à engager l'un de vos étudiants à titre d'employé, selon quels critères le feriez-vous?*

*Quelles sont les techniques de travail dont ils devraient disposer pour être performants sur le marché du travail ou à l'université ?*

*Qu'enseignez-vous d'essentiel actuellement à vos étudiants ?*

*Et si c'était votre enfant qui recevait la formation que vous désirez donner, vous souhaiteriez qu'elle soit comment ?*

ÉTAPE 3 : ANALYSE DU PROFIL

Ce travail d'analyse pourrait avantageusement être réalisé par le conseiller pédagogique qui soumettra ensuite le produit au groupe, qui, à son tour, l'analysera, le discutera, s'assurera que le tout est fidèle à ses intentions, complet, cohérent, etc.

Il s'agit donc d'analyser le produit de l'étape 2 de façon à y distinguer :

1) Les types de « cibles de formation » retenues, c'est-à-dire celles qui relèvent des **buts** (intentions du ou des enseignants, lesquelles doivent se traduire dans un enseignement explicite, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, mais ne seront pas évaluées, par exemple : stimuler le sens des responsabilités des étudiants); et celles qui constituent des **objectifs** (compétence, comportement que l'étudiant devra démontrer et pour lesquels il sera noté, par exemple : être capable de donner une injection en respectant les conditions d'asepsie appropriées).

2) Les éléments de la formation fondamentale, tant ceux relevant du premier axe (développement intégral, y compris de l'ordre cognitif), que ceux relevant du deuxième axe (approfondissement d'un champ du savoir).

3) Les habiletés intellectuelles qui transcendent les disciplines (définir un problème, identifier les relations, identifier les idées principales, vérifier, etc.)

4) Les techniques d'étude ou méthodes de travail que les étudiants doivent maîtriser pour progresser et réussir dans le programme.

**Note** : Il va de soi que les quatre catégories retenues pour l'analyse ne sont pas mutuellement exclusives, que les mêmes buts ou objectifs seront à la deuxième phase de l'analyse répartis sous l'un ou l'autre axe de la formation fondamentale, etc.

ÉTAPE 4 : REGROUPEMENT DES CIBLES DE LA FORMATION PAR DIMENSIONS

Disposant dorénavant d'un profil complet, cohérent, pertinent et traduisant fidèlement et explicitement les intentions de l'équipe éducative, il s'agit d'articuler le tout de façon encore plus concrète et précise, en regroupant les buts et les objectifs pour tenir compte entre autres des aspects disciplinaires. C'est-à-dire, par exemple, dans le contexte du programme de Techniques de gestion de bureau, de distinguer les objectifs qui relèvent de la *systématisation du travail*, de ceux qui relèvent de la *maîtrise des outils*, ou encore du *traitement des idées*.

À cette étape, il sera donc encore possible d'ajouter aux objectifs qui composent le profil, le but étant de s'assurer que l'on dispose de l'outil le plus précis et le plus utile possible au plan pédagogique.

ÉTAPE 5 : VALIDATION DU PROFIL

Cette étape consiste à confronter le produit de l'étape précédente à d'autres sources qui soit constituent des références obligées dans la définition du programme, ou encore permettront d'assurer la validité et la cohérence pédagogique du profil.

1) Le programme-cadre constitue la première référence obligée dans la définition du programme local; on doit donc s'assurer que le profil élaboré respecte l'esprit du programme-cadre, et qu'il en couvre tous les éléments essentiels (orientations, buts, objectifs). En fait, le « profil » devrait représenter une sorte d'interprétation, de reformulation et d'augmentation du programme-cadre.

2) Les orientations institutionnelles, que ce soit en matière de formation fondamentale, de maîtrise de la langue, etc., devraient constituer une référence obligée tout comme le programme-cadre. Ceci, bien sûr, dans la mesure où l'établissement s'est donné de telles orientations.

3) Autres références, c'est-à-dire toute référence susceptible de fournir des éléments d'analyse de façon à s'assurer de la pertinence et de la cohérence du profil; ce peut être, par exemple, un modèle taxonomique des habiletés intellectuelles (Bloom, Gagné, D'Hainaut,

Marzano, etc.); ce peut être aussi des données recueillies lors d'une relance des diplômés, le profil correspondant tiré de répertoires professionnels, etc.

ÉTAPE 6 : PARTAGE DES RESPONSABILITÉS QUANT À L'ENSEIGNEMENT ET À L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES

À cette étape de la démarche, il s'agit de s'assurer qu'au profil de formation élaboré corresponde un plan de formation précis, ne laissant rien au hasard; autrement dit, il faut s'assurer que chacun des éléments composant le profil de formation fasse l'objet d'un enseignement explicite et, plus encore, que les étudiants seront appelés à faire le transfert de leurs apprentissages dans d'autres cours du programme. On devra donc décider « qui fait quoi et quand? » en :

1) identifiant l'apport de chaque discipline et de chaque cours du programme à l'atteinte des diverses cibles de la formation (quelle discipline et quel cours se chargent de l'enseignement explicite en fonction de tel but ou de tel objectif ?);

2) répartissant de la même façon l'enseignement explicite des habiletés intellectuelles (transdisciplinaires) et des techniques d'étude dans l'ensemble de la formation, pour chacune des sessions. (Qui enseigne quelle habileté, à quel moment ? Où, quand et comment — autrement dit, dans quels autres cours — se fait le transfert ?);

3) se donnant une conception de l'apprentissage, c'est-à-dire se donner les moyens «[d']organiser les information, [d'] en faire un traitement intellectuel adéquat et [d'] accorder un rôle actif à l'élève au niveau du traitement de l'information. [...] Bien sûr, on peut apprendre par imitation, par coeur ou par répétition, mais tous conviendront que l'apprentissage est supérieur lorsqu'il y a analyse, structuration, relation à la pratique, etc. [17]». (On aura compris que les concepteurs de l'activité proposent une conception cognitiviste de l'apprentissage ...[18]);

4) en approfondissant les notions d'enseignement explicite, de transfert et de généralisation.

---

17 Claude GAGNON, *La formation fondamentale : du concept à l'action pédagogique*, Résumé préparé à l'intention des participants à la journée pédagogique du 5 mars 1991, tenue à l'Institut de technologie agricole de La Pocatière, p. 13.

18 Pour un approfondissement du sujet, lire : Hermann GUY (rédacteur), *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*, Pôle de l'Est, PERFORMA, janvier 1992, 243 pages.

ÉTAPE 7 : LE CHOIX DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Comme l'étape précédente porte sur les quoi, qui et quand, celle-ci porte plutôt sur le comment, c'est-à-dire comment enseignera-t-on les éléments qui composent le profil ? Quelles sont les méthodes appropriées à l'enseignement des concepts, ou à l'enseignement des méthodes ou procédures ? De la même façon, comment évalue-t-on une habileté ou une attitude ?

En fait, avant d'en arriver à la possibilité d'un choix éclairé, cette étape peut constituer à elle seule une activité de perfectionnement.

ÉTAPE 8 : LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION DU PROGRAMME

À cette étape, il s'agit de convenir des moyens pour évaluer le programme en phase d'implantation ou de réalisation. On se reportera donc au module 5 qui porte précisément sur l'évaluation de programme.

.....

Quelques exemples illustrant la démarche proposée pour l'élaboration de la version détaillée du programme

Ces exemples sont tirés de : Claude GAGNON et Michel POIRIER, *Une démarche d'implantation de l'approche-programme*. Notes de présentation à l'intention des participants à la journée pédagogique du 1er octobre 1991, au Cégep de Saint-Hyacinthe. Ils résultent tous de l'application de la démarche proposée par des équipes d'enseignants soit au cégep de Baie-Comeau, soit au cégep de la Région de l'Amiante. Nous croyons qu'ils peuvent à la fois faciliter la compréhension du déroulement de la démarche et illustrer les formes que peuvent prendre les résultats au terme de l'une ou l'autre des étapes de cette démarche. Pour encore plus de clarté, nous vous proposons une brève présentation de chacun des exemples retenus.

L'exemple 1, intitulé «Profil de l'élève en sciences humaines», illustre l'une des formes que peut prendre un profil de diplômé au terme de l'étape 4 de la démarche. En effet, on y distingue les buts et les objectifs généraux de la formation visés par l'ensemble des cours de concentration; les objectifs généraux y sont regroupés sous quatre dimensions qui constituent en quelque sorte les fils conducteurs de la concentration.

L'exemple 2, «Répartition des compétences retenues en sciences humaines en fonction des deux axes de la formation fondamentale», complète le précédent en regroupant l'ensemble des buts et des objectifs généraux de la formation sous l'un ou l'autre des deux axes de la formation fondamentale.

L'exemple 3, comme son titre l'indique, répartit l'ensemble des buts et objectifs du profil sous l'une ou l'autre des quatre orientations que le collège a retenues en matière de formation fondamentale; ce tableau illustre l'un des résultats possibles de l'étape 5 concernant la validation du profil.

L'exemple 4, «Les objectifs de formation en sciences humaines», illustre une autre des formes que peut prendre le profil du diplômé au terme de l'étape 4 ou de l'étape 5 de la démarche, puisque la forme du profil ne se trouve pas forcément modifiée par la validation, mais que c'est plutôt son contenu qui pourrait subir quelques changements si l'on constate que l'on a oublié par exemple un objectif général prescrit par le programme-cadre.

L'exemple 5 reprend les objectifs spécifiques regroupés, dans l'exemple précédent, sous la dimension «Développement des habiletés intellectuelles» et indique à quelle session (1, 2, 3, 4) et dans quel cours du programme chacun des objectifs fera l'objet d'un enseignement explicite soit au niveau déclaratif (D), soit à celui de l'application (A) ou encore à celui de l'intégration (I). On aura compris par ailleurs que si ce tableau comporte autant de cases vides, c'est tout simplement que l'équipe éducative n'a pas fini d'y travailler, c'est-à-dire qu'elle n'a pas encore complété l'étape 6.

L'exemple 6, intitulé «Schémas des événements de la première année et activités d'encadrement», résulte également de l'étape 6 portant sur le «partage des responsabilités quant à l'enseignement et à l'encadrement des élèves». On y indique d'une part les événements qui jalonnent le cheminement des élèves au cours de chacune des deux sessions de la première année du programme, et d'autre part, les moyens retenus par l'équipe éducative pour encadrer les élèves tout au long de cette première année, en fonction des événements identifiés.

**CÉGEP DE BAIE-COMEAU**
**25 avril 1991**

**IMPLANTATION DU NOUVEAU PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES**

## PROFIL DE L'ÉLÈVE EN SCIENCES HUMAINES

**Liste définitive des buts et des objectifs de formation du programme**
(cours de concentration)

**Buts de formation**

1- Développer chez l'élève une **capacité de travail intellectuel**.

2- Favoriser chez l'élève l'accroissement de son **autonomie** dans sa démarche de travail.

3- Développer une **attitude de rigueur** dans ses activités d'apprentissage.

4- Amener l'élève à développer la **capacité d'interpréter les événements d'actualité** à l'aide des connaissances générales et des concepts véhiculés dans le programme.

5- Amener l'élève à **traiter avec objectivité** les phénomènes humains qui le confronte dans sa démarche d'apprentissage et sa réalité quotidienne.

.../2

## Objectifs généraux de formation

### Dimension 1 - LES CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES

1- Expliquer les **concepts** et les **théories** abordés dans les disciplines de Sciences humaines sur le plan de leurs traits caractéristiques, de leur histoire ainsi que de leur utilité dans l'interprétation des phénomènes humains.

2- Associer les **concepts** aux **modèles théoriques**.

3- Faire des **liens entre les concepts** de base des **diverses disciplines**.

4- **Utiliser les concepts de base** des **diverses disciplines**.

5- Utiliser les **outils mathématiques** nécessaires pour **mesurer et interpréter** certains **phénomènes** propres aux Sciences humaines.

6- Interpréter des **informations qualitatives et quantitatives**.

### Dimension 2 - LES HABILETÉS INTELLECTUELLES

7- Utiliser les **habiletés intellectuelles de base** dans le traitement des connaissances disciplinaires proposées.

8- Appliquer les habiletés intellectuelles de base aux principales **démarches intellectuelles** utilisées lors de la réalisation des travaux.

**Dimension 3 - LES MÉTHODES DE TRAVAIL**

9- **Réaliser les étapes d'un travail de recherche** en suivant les **procédures** propres à chaque **méthode**.

10- **Réaliser des travaux** selon des **normes prescrites**.

11- **Présenter les données numériques** selon les **règles de la discipline**.

12- **Appliquer à la réalisation des travaux certaines techniques d'études**.

13- **Dégager les informations** contenues sur **différents supports** particuliers.

**Dimension 4 - LA MAÎTRISE DE LA LANGUE**

14- **Rédiger des textes qui respectent les règles** de base du **code écrit**.

15- **Rédiger des textes qui respectent les règles** propres à la **structure des phrases** et à la **structuration d'un texte**.

16- **Utiliser des stratégies de lecture** permettant de dégager les **informations** contenues dans les **textes**.

17- **Communiquer oralement** une opinion ou le compte rendu d'un travail d'équipe.

## RÉPARTITION DES COMPÉTENCES RETENUES EN SCIENCES HUMAINES EN FONCTION DES DEUX AXES DE LA FORMATION FONDAMENTALE

**AXE I : Développement intégral de la personne (attitudes et habiletés transdisciplinaires)**

| | | | |
|---|---|---|---|
| B1 | Capacité de travail intellectuel | 0.1 à 0.4 | Formation et utilisation de concepts |
| B2 | Autonomie | 0.7 | Habiletés intellectuelles |
| B3 | Rigueur | 0.8 | Démarches intellectuelles |
| B4 | Interprétation d'événements | 0.9 | Démarche scientifique (générale) |
| B5 | Objectivité | 0.13 | Informations selon les supports |
| | | 0.14 | Règles, code écrit |
| | | 0.15 | Règles, structures de phrase et de textes |
| | | 0.17 | Communication orale |

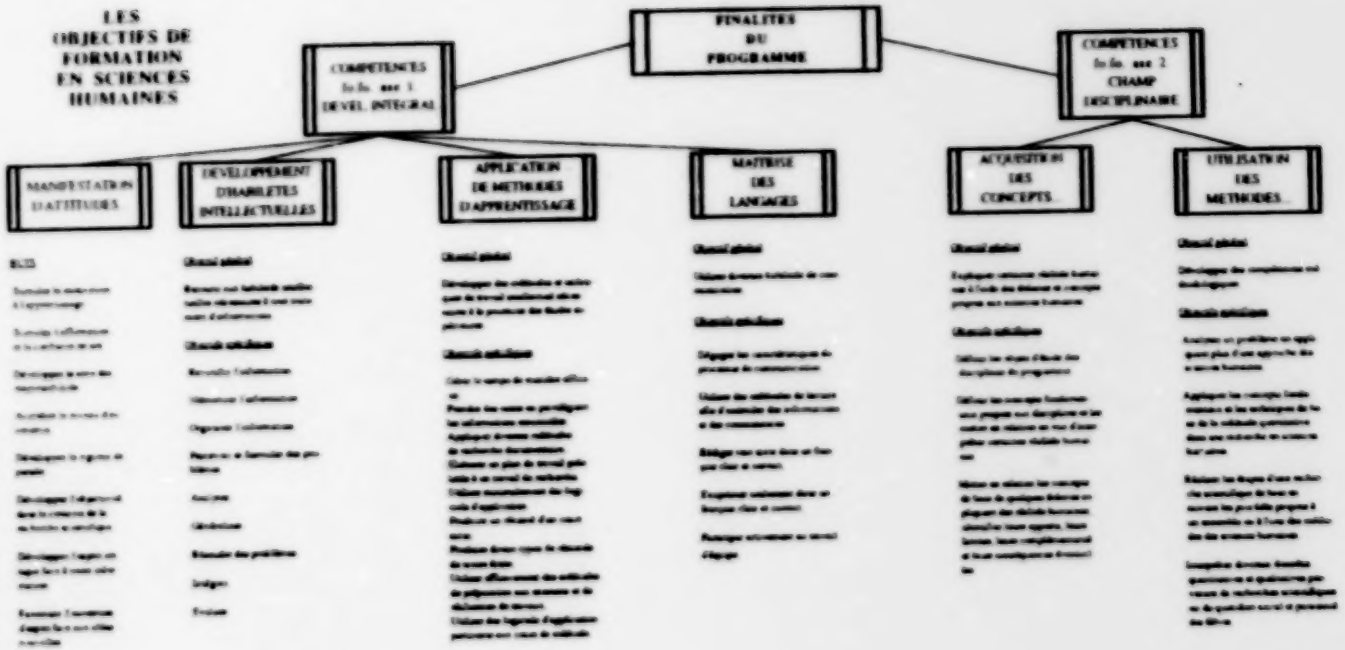
**AXE II : Assises, concepts et principes de base des disciplines (concepts et méthodes disciplinaires)**

| | |
|---|---|
| 0.1 à 0.4 | Concepts disciplinaires |
| 0.5 | Outils mathématiques |
| 0.6 | Interprétation d'informations |
| 0.9 | Travaux de recherche propres à une discipline (méthodes) |
| 0.10 | Normes de présentation des travaux |
| 0.11 | Normes de présentation des données numériques |
| 0.12 | Techniques d'études propres aux Sciences humaines |

## RÉPARTITION DES COMPÉTENCES RETENUES EN SCIENCES HUMAINES SELON LES QUATRE ORIENTATIONS DE LA FORMATION FONDAMENTALE DU CÉGEP DE BAIE-COMEAU

| ORIENTATIONS DU COLLÈGE | PROFIL EN SCIENCES HUMAINES (cours de concentration) | PROFIL EN SCIENCES HUMAINES (cours communs et obligatoires) |
|---|---|---|
| QUALITÉS INTELLECTUELLES | - Buts 1, 3, 5<br>- Objectifs 1 à 6<br>Dimension : Connaissances disciplinaires<br>- Objectifs 7 et 8<br>Dimension : Habiletés intellectuelles<br>- Objectifs 9 et 13 | A VENIR |
| PERSONNALISATION | - But 2<br>- Objectif 4 (pour certains cours) | A VENIR |
| SOCIALISATION | - But 4<br>- Objectif 4 (pour certains cours)<br>- Objectif 17 | A VENIR |
| MAÎTRISE DE LA LANGUE | - Objectifs 14 à 17<br>Dimension : Maîtrise de la langue | A VENIR |

# LES OBJECTIFS DE FORMATION EN SCIENCES HUMAINES



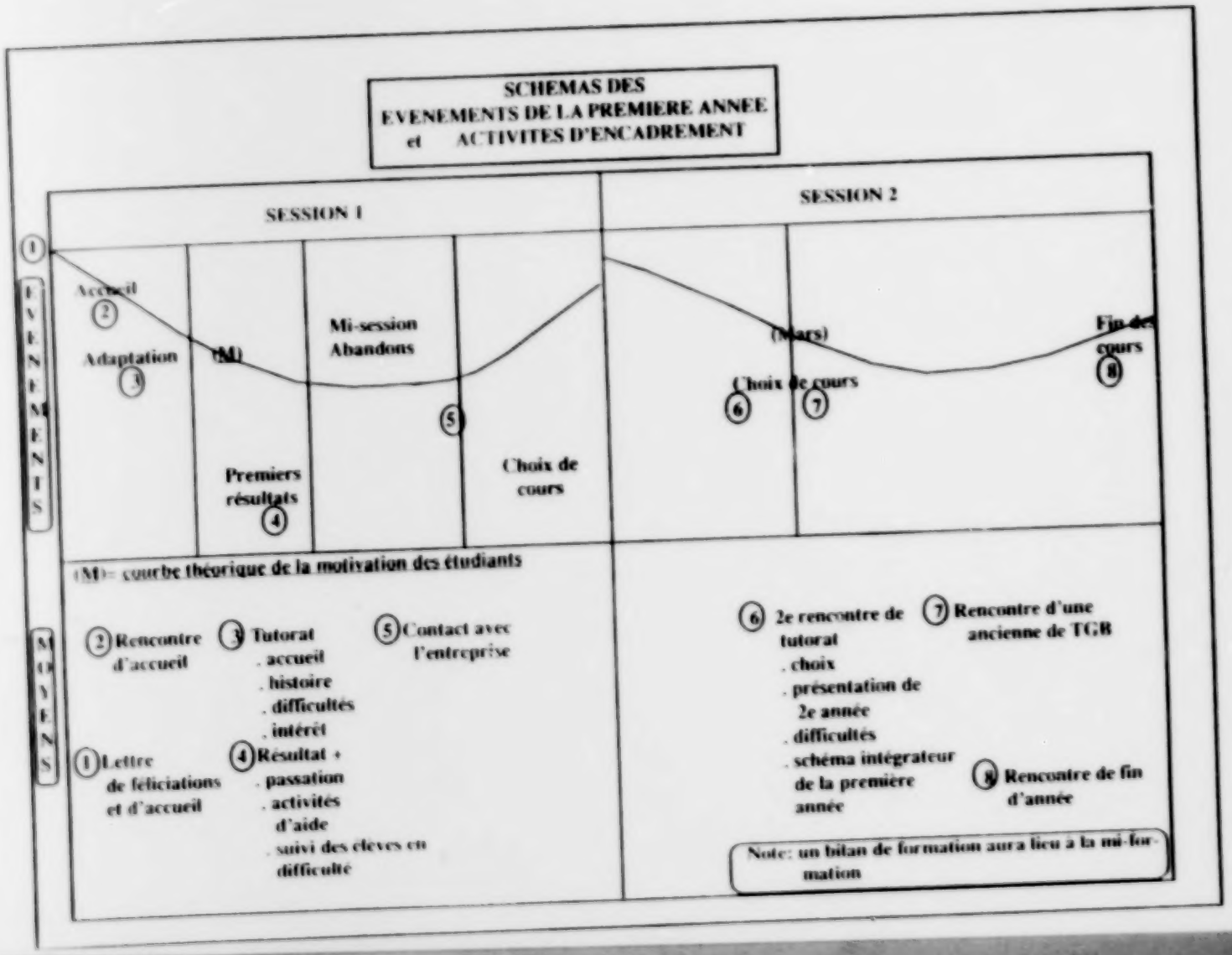
## HABILETÉS INTELLECTUELLES

D: Déclaration
A: Application

(0) Non retenu
(1) Reporté
(2) Important
(3) Essentiel

| | Priorité | 1 Psychologie | 1 Histoire | 1 Géographie | 1 Politique | 2 Méthode quantitative | 2 Psychologie | 2 Économique | 2 Politique | 2 Maths | 3 Méthodologie sc. humaines | 3 Sociologie | 3 Administration | 3 Psychologie | 3 Maths | 4 Psychologie | 4 Sociologie | 4 Admi/écon. | 4 Maths | 4 Histoire | 4 Géographie |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1-Percevoir et formuler des problèmes | 33 | | | | | | | | | | D | | | | | | | | | | |
| 2-Recueillir l'information | 32 | | D | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3-Mémoriser l'information (encoder-se rappeler) | 26 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4- Organiser l'information<br>. Comparer, classifier<br>. Représenter | 32 | | | | | D | | D | D | | | | | | | | | | | | |
| 5- Analyser<br>. Attributs, relations structure<br>. Identifier les erreurs | 33 | | | | | | | | | | D | | | | | | | | | | |
| 6- Généraliser<br>. Inférer<br>. Prédire<br>. Élaborer | 31 | | | | | | | | | | D | | | | | | | | | A | D |
| 7- Intégrer<br>. Résumer<br>. Synthétiser | 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | A | D |
| 8- Évaluer<br>. Établir des critères<br>. Juger<br>. Critiquer | 29 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9- Résoudre des problèmes (processus) | 27 | | | | | | | | | | D | | D | | D | | | | | | |

# SCHEMAS DES EVENEMENTS DE LA PREMIERE ANNEE et ACTIVITES D'ENCADREMENT



## MODULE 4

# LA RÉALISATION DU PROGRAMME DANS UNE PERSPECTIVE D'APPROCHE-PROGRAMME...

## Présentation

À l'étape de la réalisation du programme, le projet devient réalité, c'est-à-dire qu'on met en application le plan de formation que l'on a élaboré collectivement à l'étape de planification locale du programme. On entre donc dans l'action proprement dite, où la concertation qu'implique l'approche-programme prend un sens particulier.

Les objets de cette concertation sont, globalement, de deux ordres. D'abord, le suivi du programme lui-même, visant à s'assurer que le programme réalisé correspond d'aussi près que possible au programme planifié, à actualiser les liens entre les disciplines et les cours qui composent le programme, et à améliorer constamment le programme. Puis le suivi du cheminement scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits dans le programme.

Ce module propose donc quelques considérations générales concernant ces deux niveaux de préoccupations — l'actualisation, à travers des activités d'enseignement et d'apprentissage du plan de formation élaboré collectivement; et l'encadrement des étudiantes et des étudiants—, de même que sur la mise en commun des expériences et l'adaptation du programme. On aurait pu tout aussi bien retrouver ces éléments à l'étape précédente, puisque chacun pourrait ou devrait faire l'objet d'une planification concertée; nous avons choisi d'en traiter dans un module distinct, principalement pour souligner l'importance de cette étape de la réalisation qui, dans les travaux actuels autour de l'approche-programme, représente celle qui reçoit le moins d'attention. Jusqu'à présent, il semble que dans les collèges on se soit davantage attaché aux deux "extrémités" du cycle du programme : on planifie et on évalue beaucoup, mais on travaille peu sur le "processus"; la documentation et l'instrumentation concernant la réalisation du programme sont d'ailleurs passablement limitées.

Il est vrai que le programme se réalise essentiellement à travers l'enseignement, et qu'enseigner demeure un acte solitaire qui tolère mal l'intrusion, qui tient peut-être davantage de l'art que de la science — ceci dit sans vouloir entrer dans l'éternel débat ! Parler d'enseignement, c'est tout autre chose que d'enseigner. Nous nous garderons donc de prescrire ou de proposer des recettes toutes faites et nous en tiendrons à rappeler quelques grands principes qui fondent l'action éducative et qui pourraient guider les choix, collectifs et individuels.

Par ailleurs, compte tenu du lien logique entre leurs thèmes respectifs, le module précédent est en quelque sorte préalable à celui-ci; il n'est toutefois pas exclu qu'une équipe éducative

> L'enseignement idéal n'existe pas. Parler de "bons" et de "mauvais" enseignants est un faux problème. Les enseignants sont bons selon certains critères, mauvais en référence à d'autres. Tel enseignant "marquera" de son empreinte tel élève et non tel autre. Que le directeur d'école [ou le conseiller pédagogique !] ne s'affole pas s'il anime une équipe hétérogène d'enseignants, mais qu'il s'inquiète si les anciens élèves déclarent ne pas avoir trouvé dans leur école d'enseignants à qui ils doivent une bonne part de leur formation et de ce qu'ils sont ![1]

Une pédagogie concertée ne signifie pas une pédagogie uniformisée, d'autant moins que la formule d'enseignement idéale, unique et universelle n'existe pas :

> Les résultats des recherches montrent également qu'une variété de stratégies, formules et techniques d'enseignement peut favoriser une amélioration de la qualité des apprentissages des élèves. Cependant, la recherche ne réussit pas à dégager une stratégie, une formule ou une technique qui permettrait de rejoindre tous les objectifs d'un cours et qui pourrait résoudre l'ensemble des problèmes rencontrés par les enseignants et les enseignantes en classe. Compte tenu de la variété des objectifs poursuivis, des contenus disciplinaires variés, des différents types de connaissances et d'habiletés, des caractéristiques des élèves et des contextes de classe distincts, il est peu probable qu'une stratégie, une formule ou une technique d'enseignement donnée soit adéquate à toutes les situations pédagogiques. Les résultats des recherches montrent plutôt que seul un répertoire varié de stratégies, de formules et de techniques d'enseignement permettrait aux enseignants d'intervenir de façon plus appropriée aux différentes situations pédagogiques et ainsi maximiser leur influence sur l'amélioration de la qualité des apprentissages.[2]

En matière de pédagogie concertée, plus que de rechercher la recette universelle, il s'agit de poser le cadre général de l'action pédagogique, de s'entendre sur les grands principes qui devraient fonder cette action. Dans les pages qui suivent, nous proposons donc à la réflexion et à la discussion certaines considérations générales et quelques-uns de ces grands principes susceptibles d'inspirer l'action d'une équipe éducative.

### 1.1 D'abord et avant tout : faire apprendre

Revenons brièvement au point de départ de l'action éducative, à savoir les fins visées. Celles de l'enseignement collégial peuvent se résumer ainsi : favoriser chez les étudiants, par une

---

1 Jean-Marie DE KETELE, « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite », *Vie pédagogique*, no 66, avril 1990, p. 8

2 Daniel ROY, « Les enseignants exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial ? », *Étudier au collégial : une réalité diversifiée*, Actes du 11e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale avec la collaboration de la Fédération des cégeps, tenu à Sherbrooke en juin 1991, atelier 102, p. 102-5

d'inspiration américaine ( *Direct Instruction* ) et signifie simplement : ce que l'on veut que les étudiants apprennent, il faut le leur enseigner. Autrement dit, ce n'est pas parce que j'aurai entendu parler de la théorie freudienne postulant l'existence de trois instances psychiques que j'aurai appris le moi, la ça et le surmoi. C'est plutôt parce qu'on m'aura guidé dans un travail patient de construction de mon propre savoir, lequel m'aura amenée à comprendre ce qui caractérise et distingue chacune des instances, leur rôle propre, la manière particulière dont chacune agit, la façon dont elles interagissent entre elles, etc. Autrement dit encore, ce n'est pas seulement à force de faire faire des résumés ou des analyses par les étudiants qu'ils apprendront à résumer ou à analyser, il faut d'abord leur enseigner ce que sont le résumé et l'analyse et comment on y procède. Bref, enseigner ce n'est pas que dire ou "exposer les étudiants à un contenu", c'est organiser le travail de l'esprit de ses étudiants.[4]

Il en va ainsi non seulement des notions ou des concepts, mais de toutes les habiletés, attitudes ou compétences que l'on souhaite voir acquérir par les étudiants : tant les habiletés et les attitudes qui ressortissent au premier axe de la formation fondamentale (faire preuve d'ouverture d'esprit, savoir communiquer, analyser, évaluer, etc.), que les méthodes propres à une discipline ou un champ disciplinaire (développer des algorithmes en informatique, préparer des solutions en chimie, réaliser des enchaînements harmoniques et rythmiques en musique, écouter un patient en soins infirmiers, etc.), ou que les techniques d'études (prendre des notes, se préparer à un examen, faire preuve de motivation, etc.). Il en va encore de même des liens que l'on veut que l'étudiant établisse entre les différentes composantes de son programme : il faut lui enseigner ces liens, comme lui enseigner à "faire des liens".[5]

Plusieurs enseignants se montrent réticents à enseigner des habiletés ou des techniques d'étude parce qu'ils ont l'impression qu'ils devront sacrifier leur "contenu"; or les propos de De Ketele cités plus haut nous rappellent qu'un contenu sur lequel on n'a aucune maîtrise, sur lequel on ne peut agir, a peu d'utilité, en tout cas du point de vue de l'étudiant. Dans la perspective où l'on pose que la fin de l'enseignement de l'enseignement et de l'apprentissage n'est pas simplement de "savoir pour savoir" mais de "savoir pour pouvoir", contenu et habiletés ne devraient pas s'opposer mais s'imbriquer. Par ailleurs, on peut, comme Claude Gagnon, formuler l'hypothèse que

4 Claude GAGNON, *La formation fondamentale : du concept à l'action pédagogique*, Résumé préparé à l'intention des participants à la journée pédagogique du 5 mars 1991, tenue à l'Institut de technologie agricole de La Pocatière, p. 15.

5 Claude GAGNON, *Ibid.*

chaque concept qui permettent de le distinguer des autres concepts. Troisièmement, on doit *situer ces concepts les uns par rapport aux autres*, dégager les relations qui les unissent; la méthode de la schématisation sera ici particulièrement utile. Enfin, les concepts ne constituent pas la fin du savoir, mais des outils ou des aliments de la pensée; on devrait donc *utiliser ces concepts dans la résolution de problèmes*.[9]

Par leur formulation très générale, il faut comprendre que ces quelques règles décrivent non seulement la démarche de l'enseignant, mais également celle des étudiants; pour apprendre, c'est ultimement l'étudiant lui-même qui devra arriver à situer les concepts-clés les uns par rapport aux autres ou à utiliser ces concepts dans la résolution de problèmes, etc. Par ailleurs, amener les étudiants à s'approprier des concepts, c'est en même temps les amener à exercer —et, éventuellement, à maîtriser— les habiletés intellectuelles qui permettent de traiter ces notions; de la même façon que la pensée ne peut s'exercer sans objet, l'objet n'existe pas en dehors du travail de l'esprit qui l'appréhende.

### 1.1.1.2 Enseigner des habiletés[10]

Que l'on parle de méthodes, de savoir-faire, de capacités ou, dans le langage des cognitivistes, de connaissances procédurales ou de procédures, convenons ici que, de façon générale, les habiletés représentent l'action de l'esprit sur les objets; c'est normalement cette action qu'on cherche à préciser dans la formulation des objectifs d'apprentissage. Or, il apparaît de plus en plus clairement que l'enseignement des habiletés devrait tenir une place considérable dans l'enseignement collégial; d'ailleurs sa mission de formation fondamentale est là-dessus sans équivoque.

Les habiletés, c'est comme les concepts : si ça s'apprend, ça doit s'enseigner! Or les enseignants se disent souvent démunis face à l'enseignement des habiletés. Leur premier recours pourrait être d'analyser, décomposer, décortiquer l'habileté qu'ils veulent voir acquérir par leurs étudiants : clarifier la nature et le sens de l'action générale à maîtriser, identifier les étapes qui la caractérisent, les notions sous-jacentes, le contexte où elle sera utile, le type de produit qui en

---

9 Claude GAGNON, op. cit., p. 16 et 18.

10 Deux séries de travaux menés dans le cadre de PERFORMA devraient être particulièrement utiles à quiconque souhaite approfondir cette question : les travaux du Pôle de l'Est qui ont résulté dans l'ouvrage rédigé par Hermann GUY, *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*, janvier 1992; les travaux entrepris par le Groupe de travail sur les habiletés intellectuelles, animé par Cécile D'Amour, et qui devrait commencer à livrer certains de ses résultats en 1992-1993.

Les caractéristiques essentielles de l'enseignement collégial font qu'il ne peut échapper à la responsabilité d'amener les étudiants à l'acquisition de savoir-être autant qu'à celle des savoirs et savoir-faire. Plusieurs de ces savoir-être sont d'ailleurs inscrits explicitement dans les programmes ou dans les objectifs institutionnels de formation fondamentale: ouverture d'esprit, curiosité et probité intellectuelles, engagement professionnel, etc. Comme les concepts et les habiletés, les attitudes devraient faire l'objet d'un enseignement explicite, passant cependant par des moyens différents parfois différents (mise en situation, jeu de rôle, séminaire, etc.)

Dans un ouvrage précisément intitulé *Enseigner des attitudes* ?, Dominique Morissette et Maurice Gingras identifient une demi-douzaine de "règles d'action" pour l'enseignement des attitudes, règles dont ils signalent eux-mêmes qu'elles valent pour n'importe quel enseignement et non seulement pour la dimension affective de la formation. Ces règles se résument ainsi [13]:

1° *Prendre appui sur les attitudes déjà acquises*: que ce soit à l'égard du même objet ou d'objets semblables; que ces attitudes soient en concordance ou en opposition avec celle que l'on veut faire acquérir, on doit « aller du connu vers l'inconnu». Comme en matière d'enseignement cognitif, on doit "prendre l'étudiant là où il est".

2° *Ancrer sa pédagogie dans les besoins de l'élève*. «Qu'on parle de besoin, ou de signification personnelle, ou de point d'ancrage, il s'agit d'une même réalité et d'un principe important de l'apprentissage des attitudes : un élève apprend plus facilement et plus rapidement une attitude si l'enseignant ou l'enseignante prend d'abord le temps, et la peine, de lui en démontrer la signification et les conséquences personnelles. [...] Dès le départ, il faut donc démontrer l'utilité d'acquérir une telle attitude; il faut la rattacher au vécu, l'intégrer aux besoins concrets ou potentiels de l'élève, faire en sorte qu'elle soit désirée».

3° *Maintenir l'attention, en variant les stimuli*. Les stimuli représentent en l'occurrence les activités d'apprentissage proposées, lesquelles devront être variées de façon à favoriser la participation active et soutenue des étudiants malgré l'effort exigé — car adopter une attitude et plus encore en changer n'est pas chose facile !

4° *Faire vivre des émotions positives*. Tout apprentissage est d'autant plus rebutant s'il n'apporte pas une certaine satisfaction, à commencer par l'expérience du succès. D'où la nécessité

13 Dominique MORISSETTE et Maurice GINGRAS, *Enseigner des attitudes*, De Boeck-Wesmael, ( diffusion au Canada par Les Presses de l'Université Laval ), 1989, p. 117-120

> pertinente amène l'étudiant à enraciner en lui-même ses divers apprentissages en faisant des liens entre eux, d'une part, et à établir des rapports entre ses apprentissages et la vie, d'autre part.[16]

Au plan pédagogique, l'intégration des apprentissages est le premier défi de l'approche-programme, c'est là que l'actualisation des liens entre les différentes composantes du programme, entre les disciplines et entre les cours prend son sens. Après tout, si on se concerte et se coordonne, c'est pour faire en sorte que les étudiants aient la meilleure formation possible, que le savoir transmis soit partie intégrante de la personne.

Mais qu'est-ce donc que l'intégration des apprentissages ?...

> «C'est le processus de plus en plus différencié par lequel s'enchaînent, dans une perspective holistique et unifiante, une série de constatations, de synthèses et de significations successives, symbolisées et exprimées dans des termes qui renvoient au savoir, au savoir-faire et au savoir-être.[17]»

> «C'est le regard d'ensemble qui fait voir les apprentissages comme un atout. L'étudiant qui procède à ce regard d'ensemble a l'occasion, par la recherche qu'il mène, de donner un sens à ses expériences et, par le fait même, d'unifier sa formation, de s'unifier. Il doit revoir ses trois années de formation et vérifier, par une série de constatations et de synthèses, les changements qui se sont opérés dans le sens d'une amélioration de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes.[18]»

> «L'intégration situe l'apprentissage dans l'optique global de l'unité du savoir, postule la cohérence et la logique d'ensemble de la connaissance, associe l'apprentissage à une synthèse en continuelle restructuration, perçoit les résolutions de problèmes comme des sources de savoirs nouveaux et préconise que ces processus de résolution soient des supports d'apprentissage dans le cadre de la concertation des matières et des habiletés.[19]»

Plus simplement, «nous pouvons donc retenir que pour intégrer des apprentissages, il faut avoir acquis et retenu des savoirs et des habiletés auxquels on a donné un sens, et être capable de les utiliser dans différentes situations[20]». Bref, j'aurai beau pouvoir énoncer par coeur, dans un

---

16 *op. cit.*, p. 46

17 Louise VILLENEUVE, *Les conditions internes et les événements externes favorisant le processus d'intégration des apprentissages dans un contexte de supervision*, thèse de doctorat, UQAM, 1985, cité dans : Nicole TREMBLAY, « L'intégration des apprentissages », *La pédagogie au collégial. Vingt ans après. De l'adolescence à la maturité*, Actes du 7e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, tenu à Montréal en juin 1987, 1988, p. 96

18 Nicole TREMBLAY, *ibid.*

19 Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris et Montréal, Librairie Larousse, 1988, p. 323

20 Suzanne LAURIN et Irène LIZOTTE, document inédit, p. 4

Enseigner dans une perspective d'intégration et de transfert des apprentissages, c'est donc favoriser à la fois la cognition, c'est-à-dire «l'ensemble des activités et des processus internes inhérents à l'acquisition de connaissances, à l'information, à la mémoire, à la pensée, à la créativité, à la perception ainsi qu'à la compréhension et à la résolution de problèmes[24]», et la métacognition, c'est-à-dire le processus par lequel un sujet arrive à contrôler, à "gérer" ses propres activités et processus cognitifs. Enseigner en vue de la métacognition, c'est donc d'abord de faire en sorte, par le choix et la structuration des situations d'apprentissage, que l'étudiant soit engagé très activement au plan intellectuel; c'est aussi, par un questionnement systématique, le guider dans une réflexion approfondie sur sa façon de réfléchir, d'analyser, de résoudre des problèmes, l'amener à reconnaître les caractéristiques essentielles de processus cognitifs efficaces.

### 1.1.3 Choisir et organiser les situations d'apprentissage : quelques principes

Entre les lignes, dans les pages qui précèdent, on devrait reconnaître des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement de plus en plus répandues en milieu collégial : l'apprentissage est à la fois un processus actif, où l'élève, par des activités mentales, transforme les informations qu'il reçoit; et un processus cumulatif et constructif, orienté en fonction d'objectifs déterminés, et où les nouvelles connaissances se greffent sur les connaissances antérieures[25]. Dans cette optique, le rôle de l'enseignant consiste pour une large part à créer et à structurer des situations qui favoriseront cet apprentissage.

Pour nouvelles qu'elles paraissent, ces conceptions ont pourtant inspiré Ralph Tyler, il y a plus de cinquante ans, dans la rédaction d'un petit ouvrage [26], où il énonçait les principes à la base de la conception du curriculum et de l'enseignement. Quelques-uns de ces principes concernent les règles qui devraient présider à un choix judicieux des situations d'apprentissage à proposer aux étudiants. Dans un contexte de formation fondamentale et d'approche-programme, il nous semble que ces principes pourraient inspirer non seulement l'action individuelle de chacun des enseignants ou des enseignantes, mais l'action collective et concertée des membres de l'équipe éducative.

---

24 Ronald LEGENDRE, *op. cit.*, p. 104

25 Denis DUBOIS, Andrée LAMOUREUX, Ginette TREMBLAY, *Modèle de programme en sciences humaines*, Rapport d'étape (PAREA), Collège de Bois-de-Boulogne, 1er avril 1990, annexe II : Cadre de référence scientifique, p. 1

26 Ralph TYLER, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago et Londres, The University of Chicago Press, 1949, 128 pages.
Cet ouvrage de Tyler a été régulièrement réédité depuis sa première parution, et l'auteur lui-même reste aujourd'hui l'un des maîtres à penser dans le domaine du curriculum.

5° La même situation d'apprentissage devrait contribuer à l'atteinte de plus d'un objectif; par exemple, comme on l'a vu plus tôt, l'apprentissage des concepts favorise en même temps l'acquisition des habiletés de traitement, et vice versa.

### 1.1.3.2 Organiser des situations d'apprentissage[30]

Prise isolément, chaque situation ou activité d'apprentissage ne peut avoir une influence très profonde sur la personne qui apprend. Il faut beaucoup de temps, souvent des mois sinon des années, pour que se produisent des changements *significatifs* aux plans de la démarche cognitive, des opérateurs de la pensée, des attitudes, des intérêts, etc. En conséquence, c'est l'accumulation de situations d'apprentissage multiples et variées qui peut apporter un changement profond chez l'étudiant, du type de changement visé par des objectifs de programme. Cependant, pour arriver au résultat escompté, les situations d'apprentissage ne doivent pas que se cumuler, mais se renforcer les unes les autres, jusqu'à constituer un ensemble cohérent et efficace — peut-on imaginer plus approche-programme ?...

Les principes fondamentaux qui devraient régir l'organisation et la réunion des situations d'apprentissage en un tout cohérent tiennent en trois mots : enchaînement (*continuity*), progression (*sequence*), intégration.

1° L'*enchaînement* fait référence à la réitération des principaux éléments du curriculum, tant au plan des objectifs que du contenu. Autrement dit, l'enchaînement c'est le contraire de la "pédagogie à tiroir" dont De Ketele parlait plus tôt, et qui consiste à traiter un sujet en quelques leçons et à considérer l'affaire classée une fois pour toutes. Dans l'enseignement collégial, les objectifs qui doivent orienter toute l'action éducative ce sont les objectifs du programme; ceux-là représentent en quelque sorte les objectifs terminaux de la formation, alors que les objectifs de chaque cours représentent les objectifs intermédiaires dans la poursuite des premiers. Ainsi devraient "s'enchaîner" les différents cours du programme.

2° La *progression* est corollaire de l'enchaînement mais va plus loin, c'est-à-dire que chaque nouvelle situation d'apprentissage doit s'appuyer sur celles qui précèdent tout en engageant l'élève plus largement et plus profondément dans la matière concernée (objectifs et contenus). Par exemple, l'exploration progressive du concept d'énergie en sciences signifie que

30 Ralph TYLER, *op. cit.*, p. 83-86.

> En contexte d'accessibilité généralisée, [...] les étudiants ont des besoins, des intérêts, des aptitudes et des cheminements fort diversifiés. Certains vivent difficilement la transition de l'école au cégep ou du cégep à l'université; d'autres ont des lacunes sérieuses ou des problèmes d'apprentissage ou d'adaptation; certains autres accumulent les abandons et les échecs; et certains, plus motivés et plus engagés dans leur démarche éducative, ont besoin de défis plus stimulants. Dans le cheminement scolaire et professionnel des étudiants, ce sont les premières sessions du collégial et du premier cycle universitaire qui présentent les plus grandes difficultés de transition et d'adaptation et qui requièrent, en conséquence, le plus d'encadrement.[33]

Mais de quoi est-il au juste question quand on parle d'encadrement ? Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* définit l' "encadrement des élèves" comme la «partie des activités du personnel scolaire qui consiste principalement à accorder une aide personnelle aux élèves, à faire de l'animation d'activités parascolaires ainsi que de la surveillance». Va pour l'aide personnelle aux élèves, mais le parascolaire et la surveillance ? Le Conseil supérieur de l'éducation pour sa part relève un certain nombre de pratiques qui pourraient constituer des mesures d'encadrement dans l'enseignement supérieur : «conseils d'aviseurs ou de tuteurs, tests de dépistage, cours d'appoint, libération de blocs horaires dans la semaine pour permettre des rencontres individuelles, centres ou services d'aide à l'apprentissage, collaboration entre enseignants et professionnels non enseignants, entraide entre étudiants plus forts et étudiants plus faibles, suivi d'étudiants en situation de rattrapage, aménagements d'espaces de rencontre, organisation de sous-groupes plus homogènes.[34]» Dans les collèges, l'encadrement ce peut signifier : l'information, l'accueil et l'intégration des nouveaux; le regroupement des élèves par programme et / ou en groupes-classes stables; la disponibilité des professeurs; le tutorat; l'encouragement à la coopération, comme l'aide par les pairs; la qualité de la vie étudiante[35].

En fait, le vocable encadrement recouvre de multiples réalités, recoupe et englobe même d'autres thèmes ou préoccupations majeurs dans l'enseignement collégial, au point qu'il semble que tout cela —encadrement, aide à l'apprentissage, aide à la réussite, suivi du cheminement scolaire...— veuille dire la même chose. Et dans tout cela en effet il s'agit essentiellement de favoriser et d'améliorer l'adaptation aux études, l'apprentissage et la réussite scolaire. D'ailleurs, depuis une bonne dizaine d'années, la question a fait l'objet de nombre de réflexions, de discussions et d'initiatives concrètes dans le milieu collégial, qui ont connu une diffusion assez

---

33 Conseil supérieur de l'éducation, *La pédagogie, un défi majeur pour l'enseignement supérieur*, p. 42

34 *op. cit.*, p. 42-43

35 Cégep de la Région de l'Amiante, *Cadre conceptuel de l'aide à l'apprentissage*, novembre 1990, p. 18

scolaire de chaque étudiant, on oublie bien souvent que le découpage des études collégiales en cours multiples et en sessions, dont chacun sont sanctionnés par des épreuves d'évaluation, ne facilite pas nécessairement un cheminement scolaire continu et harmonieux.

Ainsi chaque début de session — et non seulement le début de la première —, chaque fin de session — où l'on fait le choix de se réinscrire ou non, dans le même programme ou non —, chaque "date limite d'abandon" même représentent pour l'étudiant une nouvelle étape à franchir. Le but de l'encadrement à ce niveau devrait être de faciliter le passage de chacune de ces étapes à la suivante. Or, les mesures actuelles d'encadrement se limitent généralement aux seules activités d'accueil des nouveaux étudiants, et même bien souvent dans ce cas

> l'accueil est circonscrit à la première semaine et aux activités officielles alors qu'il faut voir cette mesure comme inhérente à la pédagogie appliquée dans la classe par chaque professeur. Il faudrait sans doute, et c'est peut-être le cas dans certains collèges, étendre le concept d'accueil à toute la première session pendant laquelle les professeurs devraient prévoir des mesures spéciales pour créer des liens entre les élèves et développer leur sentiment d'appartenance au milieu ainsi que leur faire prendre conscience des conditions de l'apprentissage au collège et des exigences liées à leur situation d'étudiants.[37]

Allons encore plus loin... Car même si l'on convient habituellement que la dernière session n'exige pas un encadrement aussi serré et de même nature que la première, il reste que chaque période de l'expérience collégiale commande chez l'étudiant une adaptation qu'on ne devrait pas ignorer. Pourquoi donc se limiter à la première session, pourquoi ne pas appliquer, pour toute la durée des études, une "pédagogie de l'accueil" ? Celle-ci pourrait s'appuyer sur certaines lignes directrices, par exemple :

1° À chaque nouvelle étape —cours comme session—, *informer* clairement les étudiants des enjeux et des exigences de la période qui s'amorce, et les aider à situer cette étape par rapport à l'ensemble de leur formation. Même pour les choses qui paraissent simples ou évidentes, il y a nécessité de répéter, de poursuivre l'information et l'explication : par exemple, de toute l'équipe d'enseignants qui auront été présentés aux étudiants du programme à leur arrivée au collège, certains n'interviendront peut-être qu'en troisième ou quatrième session; plusieurs des

37 LANGEVIN, Louise, *L'aide à l'apprentissage. Un pas de plus vers l'action. Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*, Colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage tenu au collège de Sherbrooke les 2 et 3 mars 1989, Collège de Bois-de-Boulogne, 1989, p. 7

comportant même des activités formelles de dépistage des étudiants à risque, et des interventions systématiques auprès d'eux.

Même si le dépistage au sens strict occupe une place prépondérante —et parfois toute la place !— dans la prévention des difficultés d'apprentissage, d'autres moyens ont quand même été développés, en particulier : fournir à l'ensemble des étudiants des outils susceptibles d'améliorer la façon dont ils conduisent leurs études ( textes, guides ou ateliers sur la gestion du temps, la prise de notes, la préparation aux examens, l'organisation des idées, la lecture efficace, etc.); amener les étudiants à identifier eux-mêmes leurs difficultés, actuelles ou potentielles, c'est-à-dire favoriser l'auto-dépistage (auto-évaluation formative, journal de bord, instruments d'auto-évaluation des difficultés d'apprentissage, bulletins intra-semestriels, etc.).

Au plan du dépistage à proprement parler, on a habituellement recours à deux grandes catégories de moyens, soit d'une part l'identification des élèves par les enseignants qui interviennent auprès d'eux en classe et la référence au responsable du projet, et d'autre part, les instruments d'identification des difficultés d'adaptation aux études ou d'apprentissage (TRAC, L.G.3, ou autres). Par ailleurs, au cégep de la Région de l'Amiante, on s'est attaché à préciser les qualités d'un dépistage valable et efficace : il devrait être précoce, individualisé et éviter l'étiquetage.

> Un dépistage précoce s'effectue le plus près possible de l'émergence de la ou des difficultés éprouvées par l'élève. En somme, il s'agit de déceler les élèves éprouvant des difficultés importantes avant que celles-ci ne compromettent sérieusement leurs chances de réussite.
> Bien que la première année représente un moment privilégié qui mérite une attention toute particulière, le dépistage doit s'étaler sur l'ensemble des années d'étude.
> Un dépistage individualisé conduit à l'identification d'élèves, d'individus précis. De plus, la qualité des moyens de dépistage doit permettre de dégager, pour chaque élève, la nature des difficultés qui compromettent ses chances de réussite.
> Un dépistage sans étiquetage suppose le recours à des moyens garantissant la confidentialité et évitant d'alimenter une image de soi possiblement négative.[39]

Au plan de la résolution des difficultés d'apprentissage, les interventions prennent le plus souvent la forme du tutorat, d'une part, et de la référence aux ressources spécialisées du collège (tant les services d'aide pédagogique individuelle, que de psychologie ou d'orientation, les centres

39 Comité d'aide à l'apprentissage, *Cadre conceptuel de l'aide à l'apprentissage*, Cégep de la Région de l'Amiante, novembre 1990, p. 21.

pour réaliser les apprentissages inscrits à son programme. Enseigner c'est, pour une bonne part, savoir faire travailler les étudiants, tant par la structuration d'activités d'apprentissage riches et signifiantes que par une supervision adéquate du travail réalisé hors classe. Le fait aussi que ce travail personnel ne tient pas qu'à la préparation aux épreuves d'évaluation, mais vise d'abord et avant tout à faire apprendre.

On pourrait donc appliquer ici les mêmes principes et les mêmes critères d'organisation dans la "gestion du 3e chiffre de la pondération" que ceux qu'on appliquera dans le choix et l'organisation des autres activités d'apprentissage, par exemple de l'ordre de ceux proposés tout au long de la première section de ce module... ? Encadrer le travail personnel des étudiants, de façon concertée et cohérente, c'est bien sûr de sur la charge de travail globale et sa répartition dans le temps, entre les cours et les disciplines, mais c'est aussi s'entendre sur les travaux appropriés à la nature et au niveau des habiletés à développer; s'entendre «pour solliciter chez [les étudiants] des capacités d'apprendre progressivement plus complexes plutôt que de s'en tenir au même niveau de développement simplement appliqué à un contenu différent[40].»

Bref, comme pour tout le reste de l'activité éducative, le travail personnel de l'étudiant devrait consister en un tout cohérent !

2.4 Revenir toujours au point de départ...

Et ce point de départ, c'est l'étudiant à former :

> Comme toute autre organisation, les collèges doivent porter une attention constante et soutenue à leur clientèle car elle est, en quelque sorte, leur raison d'être. On serait bien mal venu, à mon avis*, d'offrir des services de formation sans avoir le souci de mieux connaître celui ou celle à qui on veut les offrir, ses antécédents et ses caractéristiques particulières.[41]

Quant aux antécédents scolaires de nos étudiants, chaque collège dispose normalement de données quantitatives sur le sujet, en particulier le fameux « profil scolaire» par cohorte et par

---

40 André GAUDREAU, *Grandeurs et misères de l'enseignant de cegep*, Communication prononcée le 20 mai 1987 au Cegep de Limoilou, Collège de Saint-Hyacinthe, Centre des ressources didactiques, 1987, p. 30.

* Au mien aussi !

41 Bertrand SIMPSON, « Les pistes d'action proposées par le Conseil des collèges », *L'aide à l'apprentissage. Un pas de plus vers l'action. Actes du colloque*, Colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage tenu au collège de Sherbrooke les 2 et 3 mars 1989, Collège de Bois-de-Boulogne et Collège de Sherbrooke, 1989, p. 54.

selon ses compétences, des signes d'inadéquation entre ces dimensions, par exemple : les objectifs retenus sont-ils inappropriés au niveau des étudiants effectivement admis dans le programme, les moyens retenus sont-ils réalistes et efficaces par rapport aux contraintes organisationnelles, aux objectifs visés, aux caractéristiques des étudiants ? Toutes sortes de techniques de collecte de l'information sont envisageables, comme la grille d'observation, le journal de bord même, etc. Les échanges seront d'autant plus efficaces — et moins lourds — qu'on aura se sera collectivement donné des outils , simples et souples, pour "observer" la réalité.

La simplicité et la souplesse des moyens tiennent largement dans l'organisation et la structuration des échanges : il ne devrait pas être nécessaire — et il est surtout invivable — de se rencontrer à douze chaque semaine pour discourir sans fin. Dans une session, deux ou trois rencontres élargies à tous les intervenants devraient suffire, d'autant plus si ces rencontres peuvent être alimentées par les travaux d'équipes restreintes formées des enseignants qui dispensent le même cours ou la même discipline.

Mais surtout, en matière d'approche-programme comme en bien d'autres, il ne sert à rien de s'acharner, c'est-à-dire de vouloir tout-faire-tout-de-suite-parfaitement-et-avec-la-participation-active-et-convaincue-de-chacun-chacune ! Même si on n'arrive à appliquer une véritable pédagogie collégiale, axée sur la formation fondamentale et inspirée de l'approche-programme que dans quatre cours sur sept que suivent les étudiants, ce sera toujours mieux que rien...

## III. Documentation

### A) Sur les modèles, méthodes et stratégies d'enseignement et d'apprentissage

«Apprendre pour penser, penser pour apprendre», *Vie pédagogique*, no 77 mars 1992, p. 15-38. Sous ce titre, Vie pédagogique propose un dossier fort utile composé des textes suivants : «Apprendre c'est penser», par Michel SAINT-ONGE; «La construction des concepts : le fondement de l'architecture de la pensée», par Rachel DESROSIERS-SABBATH; «Une démarche de résolution de problèmes inscrite dans une conception de l'apprentissage», par Richard PALLASCIO; «Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture», Par Jacques TARDIF; «L'école et le développement de la pensée critique», par Jacques LALIBERTÉ; «Apprendre efficacement : une question de méthode», par Luce BROSSARD.

AYLWIN, Ulric, «La pédagogie différenciée fait son entrée au collégial», *Pédagogie collégiale*, vol 5, no 3, mars 1992, p. 30-37.

MORISSETTE, Dominique et Maurice GINGRAS. *Enseigner des attitudes ?*, De Boeck-Wesmael, (diffusion au Canada par Les Presses de l'Université Laval), 1989, 193 pages

SAINT-ONGE, Michel. *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*, *Pédagogie collégiale : Tirés à part*, 1990, 45 pages

SAINT-PIERRE, Lise, « L'étude et les stratégies d'apprentissage», *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 2, décembre 1991, p. 15-21

B) Sur l'encadrement des étudiants

«L'aide à l'apprentissage», *Pédagogie collégiale : Tirés à part*, février 1989, 43 pages

COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES. *Le cheminement scolaire des étudiantes et des étudiants*, coll. Études et recherches, Fédération des cégeps, 30 novembre 1989, 243 pages

PROVENCHER, Raynald (rédacteur), *L'aide à l'apprentissage. Un pas de plus vers l'action. Actes du colloque*, Colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage tenu au collège de Sherbrooke les 2 et 3 mars 1989, Collège de Bois-de-Boulogne et Collège de Sherbrooke, 1989, 160 pages

LANGEVIN, Louise, *L'aide à l'apprentissage. Un pas de plus vers l'action. Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*, Colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage tenu au collège de Sherbrooke les 2 et 3 mars 1989, Collège de Bois-de-Boulogne, 1989, 91 pages

LATRAVERSE, Paul, *Repérer et aider des étudiants en difficulté d'apprentissage 1 : Une problématique en milieu collégial*, Collège de Shawinigan, 1987, 24 pages

CHARTIER, Jean-Pierre, *Repérer et aider des étudiants en difficulté d'apprentissage 2 : Des difficultés d'apprentissage en milieu collégial : bibliographie*, Collège de Shawinigan, 1988, 142 pages

MARSOLAIS, Arthur, « Soutien pédagogique non parallèle : quelques pistes ouvertes par la recherche», *Vie pédagogique*, no 70, janvier-février 1991, p. 38-42

DIONNE, Bernard, *Pour réussir : Guide méthodologique pour les études et la recherche*, Éditions Études Vivantes, 1990, 202 pages

TIRÉ À PART

# Une pédagogie de la formation fondamentale

*Le Conseil supérieur de l'éducation vient de remettre un avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science :* ***La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur.***

*L'avis comporte quatre chapitres : 1– Des exigences liées à la mission de formation ; 2– Une pratique pédagogique enracinée ; 3– Des acteurs responsables ; 4– Des conditions institutionnelles favorables.*

*Nous présentons ici un extrait du premier chapitre.*

*On peut obtenir gratuitement l'avis du Conseil en téléphonant au [418] 643-3850.*

## La formation fondamentale comme cadre de référence

Les réflexions sur la formation fondamentale sont présentement nombreuses et témoignent à la fois de la nécessité de clarifier la notion, de l'opportunité d'en dégager les implications et de la pertinence d'en montrer la fécondité. On signale ici cinq caractéristiques d'une formation fondamentale qui convient, mutatis mutandis et selon des accents différents, aux secteurs préuniversitaire et technique du collégial et au premier cycle universitaire.

Première caractéristique : la formation fondamentale vise le *développement intégral* de la personne, c'est-à-dire qu'elle recoupe ce qu'on nomme généralement le cognitif, le socio-affectif et le psychosocial. Outre le développement de son pouvoir intellectuel, l'étudiant poursuit l'affirmation de son identité, la qualité de ses relations interpersonnelles, une intégration sociale réussie, une plus large et plus profonde autonomie. Par ce côté, la formation fondamentale rejoint la formation libérale et humaniste et comporte une indéniable formation générale, qui poursuivent toutes deux l'ouverture à plusieurs champs de savoir.

Deuxième caractéristique : la formation fondamentale nécessite, aux paliers collégial et universitaire, un *point d'ancrage* dans un champ de savoir ou de savoir-faire. Cet enracinement dans un domaine de signification correspond généralement à un choix d'orientation et trace le chemin vers la spécialisation envisagée : sciences pures, sciences humaines, arts, lettres, techniques physiques, biologiques ou administratives, par exemple, au collégial. Par ce point d'ancrage, l'étudiant explore un type d'approche du réel, privilégie un point de vue sur lequel il concentre son esprit, s'initie à un langage particulier et à un mode d'appréhension de la réalité.

Troisième caractéristique : la formation fondamentale vise les *fondements*. Partant d'un type d'approche du réel, elle poursuit la maîtrise des concepts de base, des repères historiques, des démarches méthodiques. Permettant d'accéder aux fondements philosophiques, épistémologiques, historiques et méthodologiques d'un champ de savoir, elle ouvre sur la transdisciplinarité ; elle retient, pour une part significative, l'aspect instrumental d'une discipline qui débouche sur le développement d'habiletés de base : poser et résoudre un problème, analyser, synthétiser, clarifier des valeurs par exemple. Un programme qu'inspire la formation fondamentale spécifie donc non seulement les contenus essentiels à acquérir, mais aussi les habiletés, les capacités et les aptitudes fondamentales à maîtriser, par l'entremise des disciplines. Et parmi ces capacités et ces aptitudes existent, au premier chef, celles qui permettent le retour critique sur la démarche utilisée, la mise en perspective des opérations effectuées ou l'objectivation d'un processus intellectuel. C'est cela que certains nomment la « métacognition » et à laquelle parvient une authentique formation fondamentale.

Quatrième caractéristique : la formation fondamentale implique la *cohérence*. Elle s'appuie sur une cohérence disciplinaire et poursuit des apprentissages systématiques et unifiés. En ce sens, elle en appelle à l'intégration des objectifs d'un champ de formation technique, préuniversitaire ou universitaire. Elle exige la convergence des enseignements et la cohérence interne de la formation.

Cinquième caractéristique : la formation fondamentale permet la *transférabilité des apprentissages*. Visant l'accès aux fondements d'un champ de savoir, elle favorise le transfert des connaissances,

# *L'intégration des savoirs : un enjeu éducatif fondamental* *

**Conseil supérieur de l'éducation**

L'intégration des savoirs est une dimension essentielle de l'acte d'apprendre. Elle témoigne même de sa réussite. En ce sens, elle en est inséparable et en parler, c'est se situer d'emblée au cœur de l'acte d'apprendre. En parler, c'est aussi en montrer la nécessité dans une société qu'on dit aujourd'hui éclatée et en profonde mutation [...]

**Un processus qui va jusqu'à guider la conduite**

L'intégration des savoirs désigne ici le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis [...]

L'intégration des savoirs est d'abord un ***processus***. Le mouvement qui la caractérise n'est ni simple, ni linéaire. Il est en effet composé de plusieurs actes liés organiquement, de plusieurs dimensions de l'être personnel et il se déploie à la manière d'une spirale, exigeant des répétitions de gestes et des retours réflexifs. [...]

On a dit plus haut, cependant, que ce processus comportait trois étapes capitales. La première étape consiste, pour l'élève, à ***greffer un nouveau savoir sur ses savoirs antérieurs***, qui apparaissent alors comme autant de points d'ancrage. Pour intégrer un savoir nouveau, l'élève a besoin de le mettre en rapport avec les savoirs qu'il possède déjà, qu'il s'agisse, par exemple, de connaissances générales, littéraires, scientifiques ou techniques, de capacités théoriques ou pratiques ou encore d'attitudes d'ordre social ou culturel. En ce sens, toute information – comme toute « nouvelle » si inattendue soit-elle – n'est recevable et assimilable que sur la base d'un savoir déjà acquis[1].

C'est pour répondre à cette exigence d'acquis préalables que, dans l'enseignement des disciplines, on situe les objectifs terminaux les uns par rapport aux autres, selon la logique interne des principes organisateurs de la discipline, et que l'atteinte de ces objectifs se réalise à travers la poursuite d'objectifs intermédiaires. [...]

Il y a certes une logique de la matière ou de la discipline enseignée. Mais il y a aussi une logique des acquis de l'élève. Si la première fait appel à une didactique, la seconde requiert une pédagogie soucieuse de prendre en considération l'ensemble des acquis de l'élève – en tables rondes, les élèves nous ont rappelé qu'ils apprenaient des choses autant en dehors de l'école qu'à l'école même. Car l'élève n'intègre de nouveaux savoirs qu'en les ancrant dans ceux qu'il possède déjà et il ne chemine vers l'inconnu qu'à partir du connu. En ce sens, la nouveauté n'apparaît en chacun qu'en se greffant sur les contenus de la mémoire ; créativité et acquis sont inséparables. La construction des savoirs et leur intégration reposent donc, en quelque sorte, sur une mémoire créatrice.

Mais l'ancrage sera d'autant plus profond que l'élève aura lui-même franchi l'étape du retour réflexif sur sa propre démarche d'apprentissage. Il y a évidemment des stades dans l'évolution d'un jeune vers cette pensée formelle qui lui permet d'objectiver ses actes et de se situer comme à distance de ce qu'il vit. L'accès à la pensée formelle, qui permet ainsi au jeune d'analyser les facteurs qui influencent son acte d'apprendre ou encore d'en comprendre les mécanismes, se fait selon des étapes liées au développement même de la conscience[2]. La capacité de recul et d'objectivation qui l'accompagne – certains parlent ici de « métacognition » – joue toujours en faveur d'un enracinement plus profond ou d'une greffe plus solide des savoirs anciens et nouveaux.

La deuxième étape réside dans la ***restructuration de l'univers intérieur***. L'élève qui intègre de nouveaux savoirs modifie en effet l'organisation interne – on parle parfois de structure interne – de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes. En enrichissant ses connaissances, en acquérant des habiletés ou en développant des attitudes, l'élève restructure l'ensemble de ses savoirs. En créant ainsi des liens nouveaux, plus nombreux et plus riches, entre les savoirs acquis antérieurement, il contribue certes à les consolider et à les affermir. Mais, en même temps, il les restitue les uns par rapport aux autres, les replace dans un ensemble qui peut en être modifié, en somme les restructure et les réunifie.

Ainsi, la connaissance d'une œuvre littéraire s'enrichira et s'approfondira lorsqu'elle sera mise en relation avec une autre œuvre ou avec l'œuvre totale d'un auteur. Mais elle obligera bien souvent, en outre, à une modification de la première interprétation. De même, un événement historique déjà interprété pourra acquérir un sens nouveau en étant mis en lien avec la situation économi-

---

* Extraits du premier chapitre de *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1990, p. 5-9.

On peut obtenir gratuitement l'avis du Conseil en téléphonant au (418) 643-3850.

D'UNE REVUE À L'AUTRE

# Comment faciliter le transfert de l'apprentissage

**Jacques Lalibert**
Membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA
Université de Sherbrooke

« Une formation fondamentale, telle qu'elle est comprise dans l'enseignement collégial, ne peut pas se limiter à des savoirs mais doit aussi et peut-être surtout être constituée de ce qui rend les savoirs opératoires, c'est-à-dire de ce qui rend la personne formée capable d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre, pour concevoir, pour agir et pour créer. »

Vus sous un certain angle, ces propos de M. Louis D'Hainaut, qu'on peut lire ailleurs dans ce numéro de *Pédagogie collégiale*, posent en termes généraux et non-techniques toute la question du transfert des apprentissages[1], c'est-à-dire l'utilisation, dans des contextes nouveaux, de connaissances ou d'habiletés acquises antérieurement et dans d'autres contextes.

Chaque personne, au gré des circonstances et des problèmes auxquels elle est confrontée, doit apprendre à tirer parti de son savoir et de ses compétences. Cependant, l'école peut-elle intervenir à cet égard ? Y a-t-il lieu d'a mettre en œuvre des stratégies pédagogiques qui, de façon explicite, auraient pour objectif d'aider les élèves à faire le transfert de leurs apprentissages ? Quand on consulte la documentation relative à ce thème, la réponse à la question est sans équivoque : l'école a la responsabilité de favoriser chez les élèves un transfert de leurs apprentissages. En termes d'idéal tout au moins, on pourrait dire que la préoccupation du transfert des apprentissages est une visée constitutive de tout enseignement bien compris. Les éducateurs devraient donc prendre des mesures qui aident les élèves à mobiliser leur savoir, à rendre celui-ci flexible, souple, adaptable et vivant, de façon à ce qu'ils puissent s'en servir dans toute situation de la vie scolaire ou de la vie courante qui présente des défis sinon totalement inédits du moins sensiblement différents de ceux qu'ils ont dû relever dans le contexte initial d'apprentissage.

Voilà une exigence qui apparaît raisonnable et de nature à susciter assez aisément l'adhésion. Pourtant la question du transfert de l'apprentissage pose toutes sortes de problèmes d'ordre théorique et pratique comme le démontrent deux impressionnantes revues de la documentation publiées récemment sur ce thème : l'une est parue dans *Educational Technology Research and Development* (Vol. 37, n° 3, September 1989, pp. 5-38) sous le titre de « Theory and Practice of Teaching for Transfer » et a été rédigée par Earl C. Butterfield et Gregory D. Nelson ; l'autre a pour titre « Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition in Students : A Research Synthesis », elle est l'œuvre de Richard S. Prawat et a été publiée par la *Review of Educational Research* (Vol. 59, n° 1, Spring 1989, pp. 1-41).

## LE TRANSFERT : THÉORIE ET PRATIQUE

Dans le premier de ces deux articles, qui compte plus de 200 références bibliographiques, Butterfield et Nelson développent leurs propos en trois parties principales. Tout d'abord, ils retracent l'évolution de ce qu'ils considèrent être la seule théorie « viable »[2] du transfert : la théorie dite des éléments communs. En termes simples, cette théorie stipule que le transfert intervient quand, dans un contexte nouveau, on retrouve des éléments du contexte qui prévalait au moment d'un apprentissage antérieur. Les deux contextes, l'ancien et le nouveau, partagent un certain nombre d'éléments communs.

Il est intéressant de voir comment la théorie a évolué et s'est progressivement raffinée depuis sa première formulation en 1901 à travers l'œuvre de Thorndike et Woodworth, en passant par l'école behavioriste, jusqu'à sa version contemporaine basée sur le cognitivisme et le traitement de l'information.

Au départ, dans la théorie de Thorndike et Woodworth, on ne faisait pas trop de distinctions entre ce qui se passait dans la tête des personnes chez qui on essayait d'observer la capacité de transfert et les objets du contexte qui intervenaient dans les activités de transfert. Et on n'avait pas d'hypothèse précise quant aux mécanismes de transfert, on ne fournissait pas vraiment d'explications sur la façon dont s'effectue le transfert.

Les behavioristes ont par la suite apporté des précisions qui ont fait progresser la réflexion et la recherche : pour eux, les éléments qui interviennent dans une activité de transfert des apprentissages sont des stimuli et des réponses mis en relation par le mécanisme du conditionnement. Dans cette optique, on estime que, pour promouvoir un transfert positif, les éducateurs devraient avoir recours à un matériel didactique (stimuli) et enseigner aux élèves des façons d'utiliser ce matériel (réponses) aussi semblables que possible aux stimuli et aux réponses souhaitables dans la vie tant scolaire qu'extrascolaire des élèves. Comme le soulignent Butterfield et Nelson, il est évidemment impossible, en pratique, de spécifier entièrement les caractéristiques des stimuli et des réponses de plusieurs situations de la vie pour lesquelles un transfert d'apprentissages sera nécessaire. Par ailleurs, ajoutent nos deux auteurs, les behavioristes répugnaient à accepter l'idée que le transfert ne dépend pas des stimuli et des réponses formulés objectivement par l'expérimentateur ou par le pro-

fesseur mais dépend plutôt des stimuli tels que se les représente la personne qui apprend et des réponses qu'elles conçoit à partir d'un savoir caché (« covert knowledge ») et à partir de stratégies qu'elle met en œuvre.

Ce qui devait conduire progressivement à la vision contemporaine des éléments définis comme étant des représentations mentales, un savoir et des stratégies mis en œuvre par des mécanismes cognitifs incluant, entre autres :

— *la façon dont on « encode » ou emmagasine* les stimuli, cette façon pouvant notamment être tributaire du contexte ou des connaissances dont on dispose ; par exemple, un expert en physique ne classera pas un problème de mécanique de la même façon qu'un novice ;

— *la pratique répétée* et ses effets sur le rendement ; encore là, un expert parvient à rendre pratiquement « automatiques » certains aspects d'une habileté à propos desquels un non-expert doit délibérer longuement ;

— *un traitement contrôlé de l'information* ou des stimuli, qui permet de distinguer dans une situation donnée, par rapport à un objet ou à un problème, les éléments essentiels et pertinents de ceux qui ne le sont pas ;

— *le raisonnement par inférences* : celui-ci exige que les élèves trouvent, dans un nouveau problème, un ou plusieurs éléments communs avec un ancien problème et qu'ils décident que les deux problèmes sont à ce point semblables que le modèle intellectuel utilisé pour l'ancien problème peut encore être utilisé (avec les règles, les propositions, les scénarios et les schémas propres à ce modèle intellectuel) pour la résolution du nouveau problème auquel ils font face ;

— *les réflexes métacognitifs* de la personne : sa capacité de déterminer si toute l'information requise est là, la connaissance qu'elle a de ses forces et de ses faiblesses, son souci de former d'autres façons de résoudre le problème, etc.

Dans la deuxième partie de leur article, Butterfield et Nelson se servent de la théorie cognitive des éléments et des mécanismes pour apporter des réponses à trois questions fondamentales en matière de transfert des apprentissages : 1° parmi tout ce que les élèves ont appris, comment choisissent-ils le savoir et les habiletés à utiliser dans de nouvelles situations ? 2° qu'est-ce qui détermine l'utilité du savoir et des habiletés choisis ? 3° qu'est-ce qui fait qu'un élève va décider de persévérer et de choisir d'autres habiletés et savoirs lorsque ceux qu'il avait d'abord choisis ne se sont pas avérés utiles ? Nous n'entrerons pas dans le détail des réponses que les auteurs apportent à ces questions. On peut retenir, en gros, que les élèves confrontés à une situation nouvelle vont choisir les éléments (représentations, savoirs, stratégies) qui ont été le plus souvent choisis dans un apprentissage antérieur apparaissant comme étant le plus en relation avec les stimuli que présente la nouvelle situation et avec les possibilités de réponses qu'ils perçoivent. Dans cette perspective, il peut être éclairant de signaler quelques leçons qu'on peut dégager de l'article de Butterfield et Nelson, notamment l'importance :

— de mettre en relief les éléments qui sont les plus importants lorsqu'on introduit un nouveau sujet ;

***Inciter les élèves à persévérer et à recourir à divers moyens lorsque leurs premiers efforts de résolution d'un problème s'avèrent inefficaces***

— d'indiquer les domaines d'action dans lesquels interviennent ce qu'on présente ;

— de préciser le savoir et les stratégies qui s'appliquent en l'occurrence ;

— de pointer d'autres domaines où le même savoir et les mêmes stratégies peuvent être utiles ;

— d'inciter les élèves à persévérer et à recourir à divers moyens lorsque leurs premiers efforts de résolution d'un problème s'avèrent inefficaces : par exemple, les amener à recourir au raisonnement inférentiel auquel il était fait allusion plus haut, les inviter à développer des réflexes de métacognition, par exemple en leur demandant de justifier les raisons de leurs premiers choix, etc.

En finale de leur article, Butterfield et Nelson soulèvent des questions d'ordre théorique et technique relatives à l'enseignement qui se donne pour but de favoriser le transfert des apprentissages et ouvrent des pistes pour la recherche fondamentale et appliquée de même que pour ce qui a trait à l'utilisation de la technologie en éducation.

Cette revue de la documentation devrait intéresser tout particulièrement ceux et celles qui veulent approfondir le concept, qui s'intéressent au développement et au raffinement progressif d'une théorie et qui seraient désireux de faire progresser les connaissances relatives à la question du transfert des apprentissages. Comme on l'a vu, elle est riche aussi d'enseignements sur le plan pédagogique.

## CONNAISSANCES, STRATÉGIES ET DISPOSITIONS

Quant à l'article de Richard S. Prawat, qui renvoie à plus de 150 ouvrages ou travaux de recherche, il nous est apparu plus facile d'accès et peut-être encore plus immédiatement utile pour les praticiens. Il repose sur le postulat suivant : pour résoudre un problème quel qu'il soit, on a besoin d'une base de connaissances, d'une stratégie appropriée et de bonnes dispositions, notamment d'une motivation adéquate. Le fait que des individus aient acquis un savoir pertinent à une situation donnée ne garantit aucunement qu'ils vont recourir à ce savoir, qu'ils vont le rendre accessible et utile (voir p. 4). Par ailleurs, il serait facile de montrer le jeu d'interactions (favorables et défavorables) qui peut se produire entre connaissances, stratégies et dispositions dans une activité de résolution de problème. Dans une perspective de transfert des apprentissages, la question devient donc : comment peut-on intervenir pour que les élèves aient plus aisément et plus efficacement accès à ce triple capital de connaissances, stratégies et dispositions ? En jouant sur deux facteurs primordiaux que la recherche a bien mis en évidence : l'organisation et la conscience (« awareness ») de ce qu'on sait et de ce

# *Les principes d'une bonne stratégie pédagogique*

**Ulric Aylwin**
Coordonnateur au développement pédagogique
Cégep de Maisonneuve

*N.D.L.R. : Nous présentons ici la première partie de l'article d'Ulric Aylwin ; la seconde partie sera publiée dans le numéro de septembre 1992.*

Enseigner est un art où le professeur, les élèves et l'environnement interagissent d'une façon toujours changeante, originale, et jamais réductible à un mode d'emploi transférable ou reproductible : chaque professeur construit ses propres modèles et les recrée sans cesse.

Pour être efficace, cependant, cet art doit obéir à certaines règles générales, à des principes de base qui s'appliquent à tous, quels que soient le niveau ou la matière.

Ces principes découlent principalement de la nature et du fonctionnement du cerveau, des processus psychiques tant intrapersonnels qu'interpersonnels, ainsi que des contraintes du cadre scolaire.

Nous présentons brièvement vingt de ces principes de base, qui pourront aider un pédagogue à déployer son art avec efficacité.

### 1. Les élèves doivent se préparer pour chaque cours

Les raisons pour exiger cette préparation sont variées.

*Premièrement*, elle permet de réduire l'écart qui existe entre les élèves quant à leurs connaissances sur le sujet qui sera étudié en classe. On sait que l'hétérogénéité des groupes sur le plan des connaissances acquises est l'une des pierres d'achoppement de la pédagogie, le professeur étant presque assuré, en visant une vitesse et un niveau moyens, de sacrifier les moins avancés et de s'aliéner les plus rapides.

1. Les élèves doivent se préparer pour chaque cours.
2. Le cours doit se situer à un niveau qui fait appel à la compétence et à l'expérience propres d'un professeur.
3. Le cours doit répondre, pour les élèves, à des questions actuelles, réelles et personnelles.
4. Le cours doit au départ déstabiliser l'élève et comporter une charge émotive suffisante.
5. Le cours doit commencer par une vérification des préacquis cognitifs.
6. Chaque cours doit commencer par des « organisateurs de la pensée ».
7. Il doit y avoir, dans chaque cours, une évaluation formative fréquente.
8. Les élèves doivent pouvoir évaluer par eux-mêmes la qualité de leurs apprentissages et de leurs productions.
9. Chaque élève doit être le plus possible au centre de l'activité intellectuelle.
10. Il faut respecter les lois de l'attention et de la mémorisation.
11. Les élèves doivent s'enseigner les uns les autres.
12. Le concret doit précéder l'abstrait.
13. Il faut assurer le transfert des connaissances et des habiletés enseignées.
14. La pédagogie doit favoriser toutes les formes d'esprit et tous les styles d'apprentissage.
15. Il faut développer la capacité de métacognition.
16. L'élève doit pouvoir constater l'utilité de ce qu'il fait.
17. Les élèves doivent apprendre ici et maintenant.
18. La coopération est préférable à la compétition.
19. La pédagogie doit tenir compte du fonctionnement du cerveau.
20. Il faut viser un apprentissage en profondeur en cultivant des habiletés intellectuelles de haut niveau.

C'est aussi le titre explicite du livre de Philippe Jonnaert, *Conflits de savoirs et didactiques* (1988), dans lequel on explique l'interférence causée par le savoir ancien dans l'acquisition d'un savoir nouveau.

Ce à quoi tout cela se ramène, c'est qu'il faut, avant de présenter quelque contenu que ce soit, amener les élèves à réactiver les connaissances, justes ou erronées, qu'ils possèdent à ce sujet, ainsi que leurs préconceptions ou images spontanées, pour assurer la rencontre et la comparaison entre l'ancien et le nouveau savoir, de façon à permettre, conséquemment, la correction des lacunes de l'ancien savoir et son intégration au nouveau savoir dans une seule et même compréhension des notions considérées.

### 6. Chaque cours doit commencer par des « organisateurs de la pensée »

C'est à David Ausubel, ici encore, que nous empruntons le concept des « advance organizers » (Ausubel 1975), celui d'énoncés ou de questions qui, au début de chaque cours, « organisent à l'avance la pensée des élèves » ; ces organisateurs peuvent prendre la forme soit d'un résumé des principaux points du cours à venir, soit de l'énoncé des questions ou des problèmes que les élèves pourront résoudre à la fin du cours, soit du rappel du schéma général de tout le cours avec mise en situation dans ce schéma de la place précise du contenu de la leçon qui va débuter. L'expérience a montré que les élèves sont plus intéressés, prennent de meilleures notes et comprennent mieux quand le professeur a pris soin de leur fournir au départ des « organisateurs de la pensée ».

Ces organisateurs ont pour but, encore plus que d'orienter l'attention de l'élève en fonction du nouveau contenu, de faire le pont entre les préacquis cognitifs de l'élève et le contenu de la leçon qui commence, ce qui est une façon de respecter le principe énoncé précédemment.

### 7. Il doit y avoir, dans chaque cours, une évaluation formative fréquente

Il n'existe pas de geste efficace d'apprentissage sans un acte d'évaluation : cela est une évidence pour quiconque, par exemple, regarde un sportif mesurer la portée de chacun de ses gestes.

Il faut donc assurer à l'élève une rétroaction constante sur l'efficacité de ses actes intellectuels. Il s'agit, bien sûr, d'une évaluation purement formative.

Cette évaluation formative est triplement nécessaire pour l'élève. Elle confirme d'abord les apprentissages et met en évidence les lacunes ; elle indique, aussi, l'orientation à donner à la prochaine étude ; elle constitue, enfin, et ceci est capital, une source constante de remotivation de l'élève, en le récompensant pour ses succès ou en le confrontant à ses lacunes ou échecs.

Pour le professeur c'est, évidemment, le seul moyen de connaître les résultats de son action passée et d'orienter celle du futur.

L'évaluation formative continue ou très fréquente est une condition absolue d'efficacité et c'est, malheureusement, le moins respecté des principes pédagogiques, avec l'intolérable taux d'échecs qui en résulte.

### 8. Les élèves doivent pouvoir évaluer par eux-mêmes la qualité de leurs apprentissages et de leurs productions

Ce principe est un corollaire important de celui qui précède. Il ne suffit pas que le professeur prenne lui-même la mesure des apprentissages des élèves : il faut que chaque élève puisse faire ce travail par lui-même pour chacune de ses actions d'apprentissage, et cela pour deux raisons.

*Pour l'élève d'abord et avant tout* : comment, en effet, pouvoir progresser dans la connaissance ou produire de meilleures œuvres, si l'on est incapable de mesurer la qualité de ce qu'on pense ou de ce qu'on fait ; il faut donc développer méthodiquement, chez chaque élève, la capacité de s'auto-évaluer sur tous les plans de son travail intellectuel.

*Pour le professeur*, ensuite, c'est la condition requise pour pouvoir faire réaliser de nombreuses productions par ses élèves sans qu'il ait, lui, à tout évaluer ; il faut que sous forme d'auto-évaluation et d'inter-évaluation les élèves puissent, sur une base formative, mesurer eux-mêmes la qualité de leurs productions, le professeur n'agissant que comme personne-ressource.

### 9. Chaque élève doit être le plus possible au centre de l'activité intellectuelle

Le truisme que seul l'apprenant peut apprendre, et donc qu'il revient à l'élève d'effectuer toutes les opérations intellectuelles reliées à l'apprentissage, ne semble pourtant pas évident pour la grande majorité des professeurs, puisqu'ils monopolisent la presque totalité du temps de la classe et des opérations intellectuelles qui s'y déroulent ; c'est en effet ce qui ressort de l'analyse de 200 000 heures de cours dans 42 états des États-Unis et dans 7 autres pays, où l'on voit que c'est l'enseignant qui parle pendant plus de 80 p. cent du temps et que, dans le temps où les élèves sont plus actifs, ils ne le sont qu'à peine 10 p. cent pour des opérations dépassant la mémorisation (Griffin 1986).

Pour respecter le principe de l'élève qui est maître de ses études, il faut donc, pour la plupart des enseignants, opérer un changement de stratégie à 180 degrés de façon à passer de la classe centrée sur le professeur à la classe centrée sur l'élève.

On voit qu'il s'agit là d'un défi majeur pour l'instauration de stratégies pédagogiques efficaces, un défi qu'il faut relever pour les trois raisons suivantes.

*D'abord et avant tout* pour permettre à l'élève d'apprendre : on revient au truisme initial.

*Ensuite*, pour donner à l'élève la possibilité d'étudier selon son style, sa forme d'intelligence et son rythme : il y a tellement de différences entre les élèves que, au fond, seul chaque élève est en mesure de respecter vraiment son style d'apprentissage, et ceci n'est possible que lorsqu'il est responsable de sa propre démarche (Aylwin 1991).

*Enfin*, pour donner plus d'occasions d'acquérir la maîtrise de la langue en même temps que celle de la matière étudiée : il est avéré, en effet, que la mémorisation et la réactivation des connaissances sont liées au contexte où se fait l'étude et que chaque discipline constitue, par son vocabulaire, son style de discours et sa façon de structurer les connaissances, un contexte spécifique dans lequel l'élève doit apprendre à

Il existe cependant une solution à la difficulté évoquée, elle consiste à insérer dans le contexte de l'apprentissage scolaire le plus d'éléments possible des futurs contextes d'application, de façon à favoriser le transfert des connaissances dans le processus même d'apprentissage et de mémorisation.

À un niveau que l'on pourrait qualifier de minimal, le professeur utilisera des exemples, des applications, des anecdotes, des descriptions, des simulations, des mises en situation ou tout autre procédé pédagogique permettant d'évoquer, le plus concrètement possible, divers contextes d'applications futures.

Sur un plan plus élaboré, le professeur recourra à des méthodes dites à contexte riche, c'est-à-dire possédant une complexité et des exigences analogues à ce qu'on retrouve dans les contextes concrets de la pratique professionnelle. La plus célèbre de ces méthodes est celle de l'étude de cas, qui a fait la renommée de la formation à la Harvard Business School : les connaissances et les habiletés sont acquises, dans ce cas-là, au cours de processus de résolution de problèmes qui sont aussi touffus et complexes que ceux de la pratique professionnelle puisque, en réalité, ils sont tirés d'expériences vécues (Christensen 1981).

Une autre méthode, semblable mais plus poussée encore, est celle du « Problem-Based Learning », pratiquée dans beaucoup de facultés de médecine aux États-Unis et mise au point aussi à l'Université McMaster en Ontario, qui consiste à construire toutes les connaissances et habiletés du curriculum autour de la solution d'une série de problèmes clés. Le curriculum de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke est totalement construit sur ce modèle (Dieijen 1990).

Enfin, la formule pédagogique qui pousse à l'extrême l'intégration de l'apprentissage et de son transfert est celle de l'enseignement coopératif, où le temps est partagé entre l'étude en milieu scolaire et le travail en milieu professionnel. La Faculté d'Administration de l'Université de Sherbrooke et la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Simon Fraser de Vancouver sont de bons exemples d'utilisation de cette formule.

Les suggestions qui précèdent, quant aux façons d'assurer le transfert des connaissances sont les plus efficaces ; d'autres précautions pédagogiques peuvent contribuer à augmenter les chances de transfert ; on en trouvera l'énumération dans le compte rendu fait par Jacques Laliberté de deux études synthèses sur le transfert des connaissances (Laliberté 1990), où il relève, entre autres, l'importance :

- de mettre en relief les éléments qui sont les plus importants lorsqu'on introduit un nouveau sujet ;
- d'indiquer les domaines d'action dans lesquels intervient ce qu'on présente ;
- de préciser le savoir et les stratégies qui s'appliquent en l'occurrence ;
- de pointer d'autres domaines où le même savoir et les mêmes stratégies peuvent être utiles ;
- d'inciter les élèves à persévérer et à recourir à divers moyens lorsque leurs efforts de résolution d'un problème s'avèrent inefficaces... »

Paraphrasant Rabelais, on pourrait conclure ici que « science sans transfert, n'est que ruine de l'esprit ».

## Notes et références


ALEXANDER, Patricia A. et Judith JUDY. « The Interaction of Domain-Specific and Strategic Knowledge in Academic Performance », dans *Review of Educational Research*, vol. 58, n° 4, hiver 1988, p. 375-404.

AUSUBEL, David P., *Education Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

AUSUBEL, David P., « Cognitive Structure and Transfer », dans *How Students Learn*, Textes présentés par Noel Entwistle et Dai Hounsell, University of Lancaster, 1975.

AYLWIN, Ulric, « L'analyse et la synthèse dans les processus de la mémoire », dans *Prospectives*, vol. 24, n° 4, décembre 1988, p. 171-174.

AYLWIN, Ulric, « L'usage et maîtrise de la langue dans tous les cours », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 5, mai 1989, p. 12-18.

AYLWIN, Ulric, « La pédagogie différenciée fait son entrée au collège », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 3, mars 1992, p. 30-37.

BARTH, Britt-Mari, « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique », dans *Communication et langages*, n° 66, 1985, p. 49-58.

BISSONNETTE, Robert, *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège I*, Montréal, Collège De Maisonneuve, 1989.

BROWN, John S., Allan COLLINS et Paul DUGUID, « Situated Cognition and the Culture of Learning », dans *Educational Researcher*, janvier-février 1989, p. 32-42.

BUZAN, Tony, *Une tête bien faite*, Paris, Éditions d'organisation, p. 49-73.

CHRISTENSEN, C. Roland, *Teaching and the Case Method*, Boston, Harvard Business School, 1981, Third Printing, janvier 1989.

DIEIJEN, Tonny W. Van, « Problem-Based Learning in Dietetics », dans *Journal of Nutrition Education*, vol. 22, n° 2, mars-avril 1990, p. 97-99.

ENNIS, Robert H., « Critical Thinking and Subject Specificity », dans *Educational Researcher*, avril 1989, p. 4-10.

GIORDAN, André et Gérard de VECCHI, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1987.

GRIFFIN, A. H., « Thinking in Education Yesterday, Today and Tomorrow », dans *Education*, vol. 106, n° 3, printemps 1986, p. 266-280.

JOANNAERT, Philippe, *Conflits de savoirs et didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1988.

KOLB, David, *Learning Style Inventory*, Boston, McBer and Co., 1981 et 1985.

LALIBERTÉ, Jacques, « Comment faciliter le transfert de l'apprentissage », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990, p. 30-33.

NUTTIN, Joseph, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1980.

PERKINS, D. N. et Gabriel SALOMON, « Are Cognitive Skills Context-Bound? », dans *Educational Researcher*, janvier-février 1989, p. 16-24.

RESNICK, Lauren, *Education and Learning to Think*, Washington, National Academy Press, 1987.

WLODKOWSKI, Raymond, *Motivation and Teaching: A Practical Guide*, Washington, N.E.A., 1978, 215 p.

WOODS, Donald, R., « Developing Students Problem-Solving », dans *Journal of College Science Teaching*, novembre 1989, p. 109-110.

*ACTES du 11e colloque annuel*

*de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*

*avec la collaboration de la Fédération des cégeps*

*Hôtel Delta, SHERBROOKE*

5, 6 et 7 JUIN 1991

# La gestion de l'étude par les enseignants ou que faire avec le 3e chiffre de la pondération.

par

Michel SAINT-ONGE,
adjoint responsable
du Service Ressources à l'enseignement
Collège Montmorency

**Atelier 101**

# LA GESTION DE L'ETUDE PAR LES ENSEIGNANTS

MICHEL SAINT-ONGE

"Enseigner, c'est faire travailler les élèves" (Prost). Une telle définition de l'enseignement peut faire référence à deux conceptions fort différentes de la relation pédagogique. D'une part on peut y reconnaître le modèle industriel de l'enseignement: le professeur serait un patron qui aurait pour rôle de garder les élèves, ses ouvriers, au travail. L'efficacité du professeur serait liée au temps de travail imposé aux élèves. Dans cette perspective, le résultat de l'enseignement serait unique, la matière à travailler devrait être contrôlée et le salaire, le nombre de points, pourrait être attribué au travail et non au résultat. D'autre part, on peut reconnaître dans cette définition une autre façon de traiter les élèves, un autre modèle d'enseignement: le modèle de la coopération. Dans cette optique, le professeur serait un collaborateur qui aurait pour rôle d'engager les élèves dans des activités profitables à leur développement, de leur proposer des tâches permettant la construction de leur savoir, le développement de leurs habiletés. L'efficacité du professeur serait alors liée à la nature des activités impliquant les élèves. Dans cette perspective, le résultat de l'enseignement serait variable selon l'apprentissage effectivement fait par chacun des élèves et l'évaluation serait un jugement sur les résultats obtenus. La problématique de l'étude sera ici abordée dans cette perspective de coopération avec le processus d'auto-construction qu'est l'apprentissage. Aussi "faire travailler les élèves" signifie pour nous les impliquer dans l'apprentissage.

Lorsqu'un professeur dit qu'un élève n'étudie pas, il dit bien souvent que l'élève ne s'engage pas dans ces activités d'apprentissage autonomes, extérieures aux moments d'interaction avec le professeur, autres que les activités de groupe conduites en classe et qu'il s'attend qu'il fasse de lui-même. Dire qu'un élève ou que les élèves n'étudient pas équivaut à dire: "Ils ne font pas ce qu'ils ont à faire". Dès lors, c'est comme leur faire porter toute la responsabilité de leurs lacunes. Car c'est comme si ce qu'ils ont à faire doit être déterminé par les élèves eux-mêmes. Or, les élèves peuvent concevoir l'apprentissage comme une activité de consommation. Un "bon" professeur serait celui qui ne donne que de la matière qui peut être comprise du premier coup, sans effort, sans travail. Aussi, ne s'attendant même pas à devoir travailler pour apprendre, ils sont loin de pouvoir déterminer la nature du travail à faire. Il importe donc que les activités d'étude soient clairement connues du professeur et expliquées aux élèves.

Afin de mieux comprendre ce que les élèves ne font pas et qui entraîne des lacunes d'apprentissage, définissons et décrivons ce qu'on entend par "étude".

### 4 - LA PREPARATION AUX EXAMENS

Outre la préparation aux cours, l'étude prend un caractère différent lorsqu'il s'agit de se préparer aux examens. D'une part, l'étude comporte alors la REMEMORISATION des notions ou des informations importantes. D'autre part, l'étude comprend aussi la maîtrise de toutes les procédures associées aux EXERCICES. C'est une reprise des études antérieures, une vérification de la maîtrise visée en rapport avec les objectifs fournis par le professeur. La mémorisation requise n'est pas nécessairement machinale. Elle peut et même devrait être signifiante par l'établissement de liens entre les informations retenues.

Comme on peut le constater, dire qu'un élève n'étudie pas peut signifier que cet élève ne fait rien de tout ce qui est énuméré ici. Par contre, un élève peut avoir de mauvaises habitudes d'étude et tenter de tout faire dans la préparation aux examens, par exemple. Alors, il peut nous sembler qu'il n'étudie pas parce que sa stratégie d'étude sera improductive. Aussi, le professeur doit se demander quelle(s) activité(s) d'étude seront nécessaires à la réussite de son cours. Mieux identifiées, ces activités pourront être mieux préparées.

Il arrive que des professeurs utilisent le temps d'étude pour faire faire, de façon autonome, des apprentissages différents, nouveaux, autres, que les apprentissages commencés lors des rencontres. Il ne s'agit pas alors, à proprement parler, d'étude. Il s'agit plutôt d'auto-apprentissage. Ces apprentissages complémentaires, bien que réalisés de façon autonome, ne poursuivent pas, comme l'étude, le processus d'apprentissage commencé lors de l'activité en classe.

Lorsqu'il s'agit véritablement d'étude, le professeur doit tenir compte du caractère complémentaire de ces activités et s'assurer de leur planification afin qu'elles jouent effectivement leur rôle.

## II - L'EXPLOITATION DU TEMPS D'ETUDE

Il est évident que le tableau des activités d'étude présente un regroupement quelque peu artificiel par rapport à la réalité de l'activité d'apprentissage scolaire. Très souvent, ces activités, ou du moins certaines d'entre elles, sont intégrées aux activités de la classe. Les élèves étudient donc parfois à l'école. Par contre, ces activités peuvent être complètement ignorées par certains professeurs qui les considèrent comme des choses relevant de la responsabilité de l'élève, comme étant des choses qu'ils n'ont pas à faire et dès lors, des choses dont ils n'ont pas à se préoccuper. Dans ce cas, l'enseignement risque d'être réduit à la transmission d'informations et l'apprentissage limité à la mémorisation machinale de celles-ci.

Il importe de considérer l'apprentissage comme un processus interne se déroulant chez l'élève pendant une période dépassant considérablement les heures de cours. Si l'enseignement veut être l'activité professionnelle de support à l'apprentissage, il faut que les enseignants et les enseignantes, comme ils l'ont fait dans le passé, guident les activités d'étude.

### 1 - LA PREPARATION AU COURS SUIVANT

La préparation au cours suivant, repose grandement sur le fait que les élèves complètent les apprentissages prévus au cours précédent. Selon Ausubel, le facteur déterminant de notre capacité de faire un apprentissage donné, c'est l'apprentissage antérieur. Ce principe s'applique également dans une séquence de cours. Il importe dès lors que les élèves n'aient pas laissé en plan les apprentissages antérieurs afin de pouvoir assurer le succès des nouveaux.

Les professeurs utilisent principalement deux moyens pour inciter les élèves à poursuivre les apprentissages entre les cours: les évaluations régulières et la vérification des notes de cours restructurées. Viennent en appui à ces mesures l'exploitation du plan de cours, l'élaboration d'un véritable plan d'étude où les travaux qui doivent être faits entre les rencontres sont spécifiés, le tutorat d'étude qui jumelle des élèves qui réussissent avec des élèves en difficulté, les cours de méthodologie du travail intellectuel qui initient à l'étude.

## 4 - LA PREPARATION AUX EXAMENS

La préparation immédiate aux examens est considérablement compliquée lorsqu'elle n'a pas été précédée des préparations aux cours. Dans bien des cas, c'est pourtant la seule activité d'étude des élèves. C'est peut-être pourquoi il est possible que tout le travail d'étude soit reporté à la fin des trimestres.

Bien souvent, il semble que la préparation aux examens se limite à la compréhension des notes de cours. Alors, lorsque les examens comprennent la vérification d'habiletés, les élèves rencontrent des problèmes insurmontables. Il n'est donc pas inutile de fournir aux élèves, avant les examens un rappel des objectifs dont l'atteinte sera vérifiée et d'indiquer une référence de ceux-ci non seulement au contenu du cours mais également aux exercices faits.

Diverses pratiques montrent le souci des professeurs d'aider l'étude en fonction des examens. Il importe que les élèves perçoivent qu'il s'agit là d'une opération finale en rapport avec les activités précédemment menées.

## CONCLUSION

L'étude est une activité autonome des élèves en rapport direct avec l'enseignement. Elle se distingue ainsi des activités d'auto-apprentissage qui ne poursuivent pas les apprentissages commencés par un enseignement direct mais qui les remplacent. L'étude est indispensable aux apprentissages de niveau supérieur.

L'étude est une activité qui prend des formes diverses. Essentiellement, l'étude consiste à préparer la poursuite de l'apprentissage dans une séquence de cours; à compléter le processus d'apprentissage par des exercices autonomes reprenant l'appropriation commencée en classe; à fournir l'occasion d'exercer des opérations de synthèse; à se préparer aux évaluations.

L'étude est une activité complexe du fait que diverses activités peuvent ou doivent être menées en séquence ou en parallèle. Cette complexité risque de créer de la confusion chez les élèves qui n'ont pas encore développé des habiletés d'étude diversifiées.

L'étude est une activité associée à l'enseignement. Le professeur est responsable de l'identification des activités d'étude qui seront nécessaires à la réussite de son cours, de la planification de ces activités, de la production des consignes et des documents pédagogiques nécessaires, ainsi que de l'encadrement exigé par le niveau des élèves. L'élève est responsable de la conduite de ces activités.

L'étude est une activité directement liée à l'apprentissage et à son évaluation. Un rapport doit pouvoir être établi par l'élève entre son implication dans l'étude et les résultats de son apprentissage observables dans ses performances. Un rapport entre le temps d'étude et l'apprentissage doit apparaître clairement dans la réflexion des élèves sur leurs performances.

L'étude est une activité souvent négociée parce qu'elle constitue le coeur de l'apprentissage, le moment où des changements doivent effectivement se produire grâce aux démarches personnelles visant à réduire les incertitudes et les incapacités persistantes dans diverses tâches. Il importe que le rôle de l'étude soit explicite pour que le professeur puisse effectivement impliquer les élèves dans celle-ci.

L'augmentation et l'amélioration des activités d'étude semble constituer un défi majeur de la pédagogie qui se préoccupe de l'implication des élèves dans l'apprentissage. L'étude mérite d'être étudiée. Cette réflexion a voulu fournir un cadre conceptuel à cette préoccupation pédagogique sur l'étude

# PERFORMA
# CPE COLLÉGIAL

**PLAN DE COURS D'UNE ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE (Grille A)**

1. Titre-maison de l'activité: L'encadrement des élèves, particulièrement à la première session
   Sigle: APP 251 Nombre de crédits: 1 Session et année: hiver 91
   Personne-ressource: Pierre Deshaies

2. Description de l'activité: (Sommaire des objectifs et contenus)
Comprendre l'interaction des facteurs liés à la réussite scolaire; comprendre la nature des différents types d'encadrement; connaître des moyens pour effectuer ces types d'encadrement.
La hiérarchie et l'interaction des facteurs liés à la réussite scolaire; la nature de l'encadrement didactique et les composantes du bon enseignement; les composantes de l'encadrement méthodologique et la formation fondamentale; la nature de l'encadrement affectif; les sortes de motivation et les facteurs contributifs; les principes du tutorat; initiation pratique à l'utilisation et au développement des savoir-faire utiles pour faire les trois types d'encadrement favorisant la réussite scolaire.

3. Origine de l'activité

Décrivez les besoins ou problèmes auxquels cette activité veut répondre et indiquez comment et par qui ces besoins ou problèmes ont été identifiés.

❑ OFFRE
- ✓ Proposition d'une nouvelle activité faite par le(la) répondant(e) local(e)
- ____ Reprise d'une activité déjà rodée
- ____ Proposition de "reproduire" une activité d'un autre collège
- ____ Offre de service d'une personne-ressource

❑ DEMANDE
- ____ Suggestion d'un individu ou d'un sous-groupe
- ____ Demande d'un département : sous-groupe
- ____ Demande d'une supervision individuelle

Commentaires:
Le souci sans cesse grandissant dans le réseau de favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves possible a amené les professeurs à s'intéresser à l'aide à l'apprentissage. L'apparition dans la dernière convention collective de ressources supplémentaires pour faire de l'encadrement permet de passer aux actes.
Au collège, les départements intéressés à offrir des mesures d'encadrement doivent soumettre à l'administration des projets spécifiques: pour ce faire, ils ont besoin de perfectionnement en aide à l'apprentissage.
De plus, l'administration a instauré des cliniques en français, en mathématiques et en chimie de même que du tutorat en électronique, en sciences humaines, en mécanique et en techniques de garde. Ces nouveaux contextes d'enseignement ont également amené des besoins de perfectionnement en aide à l'apprentissage.

## cours 2

**objectifs spécifiques**

-comprendre la nature de l'encadrement didactique et les composantes d'un bon enseignement;
-comprendre les facteurs qui influencent la motivation intrinsèque.

**contenu**

- la pédagogie de la maîtrise ou la redécouverte du bon enseignement: les principales caractéristiques de la pédagogie de la maîtrise;
- la hiérarchie des niveaux d'apprentissage: taxonomie de Bloom et de Krathwohl;
- l'intervention auprès des étudiants en Sciences humaines: les éléments de base de l'expérience tentée avec nos élèves les plus faibles à partir des principales composantes du Mastery Learning;
- la motivation d'apprentissage: synthèse des facteurs qui influencent la motivation;
- SOS au décrochage: le rôle de la motivation; les sortes de motivation et des pistes pour agir;
- à quels facteurs les élèves attribuent leurs échecs et leurs succès?: le principe d'attribution et ses conséquences émotives; l'importance du rôle de l'enseignant.

**approche**

évaluation formative, exposé, échanges et lectures dirigées.

## cours 3

**objectifs spécifiques**

-comprendre la nature de l'encadrement affectif et les composantes du tutorat;
-être capable d'utiliser le Test de Réaction et d'Adaptation au Collégial (TRAC);
-connaître les interventions qu'il est possible de faire sur l'ensemble des facteurs liés au TRAC.

**contenu**

- un mot sur le tutorat: les principes de base de la relation entre un tuteur ou un pair et un élève;
- que faire si: comment éviter de tomber dans certains pièges reliés au tutorat ou à l'aide par les pairs;
- le Trac: passation du test de réaction et d'adaptation au collégial;
- guide d'intervention du Trac: suite à la passation du Trac, comment intervenir sur les différents éléments mis à jour, intervention au niveau individuel et au niveau du groupe classe;
- remarques sur le Trac et petit guide d'intervention basé sur l'expérience: les stratégies d'intervention et quelques principes fondamentaux reliés au tutorat.

**approche**

évaluation formative, exposé, atelier pratique, échanges et lectures dirigées.

## cours 4

**objectifs spécifiques**

-comprendre la nature de l'encadrement méthodologique;
-connaître des moyens pour intervenir en classe en méthodologie et au niveau affectif.

**contenu**

- les données incontournables: outil pour l'encadrement méthodologique; il y a une raison derrière la nécessité d'adopter certains comportements d'études; faute de comprendre le pourquoi du comment procéder, l'élève n'est pas convaincu; une façon de vaincre les résistances au changement;
- apprendre, outil pour l'encadrement méthodologique:
    - la compréhension et l'analyse: comment lire et écouter;
    - le support: comment prendre des notes;
    - la synthèse: comment hiérarchiser et schématiser;

**conclusion:**

comment réussir à échouer une session: une nouvelle façon d'aborder le problème, en rire un peu; par exemple, créer un atelier où les élèves ont à inventer des moyens infaillibles pour échouer...
«On n'a plus les jeunes qu'on avaite: quelques jugements historiques sur les jeunes depuis 3000 ans avant J.C.; il semblerait que chaque génération estime sa formation supérieure à celle de la suivante. Éternels conflits des générations, l'expérience qui juge la jeunesse...

## 6. Documentation

Identifiez le matériel de documentation prévu pour cette activité (volume de base, bibliographie, texte, instrument, film, etc.). Si possible, annexez, au présent dossier, cette documentation ou indiquez où celle-ci peut être consultée.

Cette documentation peut être consultée au SRD du Cégep de Shawinigan et des articles peuvent être photocopiés sur demande.
La bibliographie est dans l'ordre d'apparition des documents dans le cours.


De Ketele, Jean-Marie, «Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: les facteurs de réussite», *Vie pédagogique*, no 66, avril 1990.

Deshaies, Pierre, *Tâches professorales reliées à l'aide à l'apprentissage*, Cégep de Shawinigan, mai 1990.

Bégin, Yves & Dussault, Gilles, «La pédagogie de la maîtrise ou la redécouverte du bon enseignement», *Vie pédagogique*, no 10, décembre 1980.

Deshaies, Pierre, *L'intervention auprès des étudiants de sciences humaines sans mathématiques*, Cégep de Shawinigan, 1989.

Breton, Lise, «La motivation d'apprentissage», *Prospectives*, Vol. 23, no 3, octobre 1987.

Pépin, Raynald, «SOS au décrochage!», *Réseau* , UQUAM, 1988.

Guy, Hermann, «À quels facteurs les élèves attribuent-ils leur succès ou leur échec?», *Lignes pédagogiques*, vol. 4, no 1, septembre 1990.

Legendre, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Les Éditions françaises inc., 1988.
«Taxonomie du domaine cognitif», pp. 583-584;
«Utilisation des catégories du domaine cognitif dans la formulation des objectifs», pp. 585-586;
«Tableau de spécification», p. 541.

Gier, T. et K. Hancock, «Que faire si...?», Extrait du document *Helping Others Learn, 1987*, traduit et adapté par J. Désy, Le Tandem, Cégep de Sainte-Foy, 1988.

Glasser, William, *Un mot sur le tutorat: «mets l'accent sur le positif, élimine le négatif»*, dans Spann et Vandett, «Reality counseling: An Approach to Disciplined Caring», *Journal of Developmental and Remedial Education*, 1982, 5-3, p. 9.

Gier, Tom, *Un mot sur le tutorat: «mets l'accent sur le positif, élimine le négatif»*, Traduit de l'anglais et adapté par Rachelle Gaudet, Le Tandem, Cégep de Sainte-Foy, mars 1989.

Falardeau, L. Larose, S. et Roy, R., *Test de réactions et d'adaptation au collégial* (T.R.A.C.), Cégep de Sainte-Foy, 1989.

Deshaies, Pierre, *Remarques sur le TRAC*, Cégep de Shawinigan, 1990.

Deshaies, Pierre, *Quelques données incontournables*, Cégep de Shawinigan, 1990.

Deshaies, Pierre, *Les conditions de base pour apprendre*, Cégep de Shawinigan, 1990.

Deshaies, Pierre, *Apprendre*, Cégep de Shawinigan, 1990.

Bourque, Guy, «L'aide à la réussite: les effets d'une intervention cognitive-comportementale», *Pédagogie collégiale*, septembre 1990, Vol. 4, no 1.

# MODULE 5

## L'ÉVALUATION LOCALE DU PROGRAMME DANS UNE PERSPECTIVE D'APPROCHE-PROGRAMME...

## Sommaire


**I- Présentation**

**II- Discussion du thème**

1. *Quelques considérations théoriques*

1.1 *Mais d'abord, qu'est-ce que l'évaluation de programme ?*

1.1.1 *Évaluation, contrôle, analyse*

1.2 *D'autres concepts clés*

1.3 *Deux approches de l'évaluation de programme*

1.4 *Les modèles d'évaluation*

1.5 *Divers types d'évaluation de programme*

1.6 *Les types d'évaluateurs*

2. *La problématique de l'évaluation de programme au collégial*

2.1 *Les définitions « officielles » de l'évaluation de programme au collégial*

2.1.1 *Une notion clé, celle d'indicateur*

3. *De l'intervention des conseillères et des conseillers pédagogiques*

3.1 *Qui demande l'analyse ou l'évaluation ?*

3.2 *Par où commencer ?*

**III- Documentation**

**IV- Suggestions d' " instruments " pour l'analyse et l'évaluation de programme**

*Instrument 1 : La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale de programme (CADRE)*

*Instrument 2 : L'analyse locale du programme (CADRE)*

*Instrument 3 : Cadre général pour une démarche d'évaluation locale du programme (UQTR)*

*Instrument 4 : Cadre de référence pour l'analyse et l'évaluation des programmes du Cégep de Baie-Comeau*

## I- Présentation

L'une des activités les plus répandues dans le réseau collégial parmi celles que l'on associe à l'approche-programme est certes celle qui consiste à évaluer, en tout ou en partie et par des moyens divers, les programmes de formation. Plusieurs cégeps tentent ou ont tenté ce genre d'entreprise; mais plus encore, des enseignants, en département ou en équipe de programme, ont tâté de la chose. Chez les enseignants, la première motivation semble tenir à un besoin immense de savoir : savoir si leurs actions portent fruit, savoir ce que donne leur travail. Dans la préoccupation d'une approche de l'enseignement davantage axée sur le programme, l'évaluation de programme paraît offrir également une voie d'entrée plus concrète, plus nette.

L'évaluation de programme est loin d'avoir fini de mobiliser les énergies du réseau. Les collèges ne manqueront sûrement pas de répondre à l'invitation que la Commission de l'évaluation leur lançait en juin dernier, par la diffusion de son cadre de référence expérimental, de s'engager résolument dans cette voie : expérimenter, se donner des outils et de l'expérience pour, éventuellement, élaborer chacun sa politique institutionnelle d'évaluation des programmes de formation. D'ailleurs, la Fédération des cégeps et la Direction générale de l'enseignement collégial mènent depuis quelques années des travaux conjoints qui vont dans le même sens. Et puis, l'heure est à l'évaluation : certains palmarès nous ont rappelé que si on ne s'y met pas, d'autres s'en chargent pour nous...

Sous le poids des pressions multiples, on peut ressentir une certaine urgence et être tenté de se lancer tête baissée dans l'aventure. Évidemment, les conseillers et les conseillères pédagogiques sont les premiers envoyés au front, les premiers peut-être aussi à se décourager devant ce qui semble être une tâche énorme. Car l'évaluation de programme n'a beau faire l'objet d'études théoriques et pratiques que depuis une trentaine d'année, le domaine foisonne de conceptions, modèles et instruments divers et souvent complexes; bref, une affaire de spécialistes.

Le présent module ne prétend certes pas faire de chaque conseiller ou conseillère pédagogique un spécialiste de l'évaluation de programme; seulement les aider un tant soit peu à se dépatouiller dans ce champ vaste et fort grouillant. Ce module est conçu d'abord et avant tout pour fournir aux conseillers et aux conseillères pédagogiques quelques outils, théoriques et pratiques, susceptibles de faciliter le travail d'assistance auprès de groupes d'enseignants ou d'équipes éducatives qui souhaitent procéder à quelque forme d'évaluation de leur programme.

ou tout simplement à une réflexion sur le sujet. Surtout, cet instrument résulte du travail d'une amateur (voir la section 1.5 sur les « types d'évaluateurs ») et est destiné — sauf exceptions qui voudront bien nous excuser — à d'autres amateurs.

## II- Discussion du thème

Par un morne après-midi de février, le responsable d'un département du secteur professionnel se présente chez le conseiller ou la conseillère pédagogiques et lance candidement « on veut évaluer notre programme, as-tu des exemples de questionnaires? ». La seule chose à faire est de lui offrir un café ou un jus de fruits et de discuter : évaluer, oui mais encore! Et d'abord, pourquoi? Pour savoir ce que les étudiants pensent du programme? Pour comprendre pourquoi on perd la moitié de la clientèle entre la première et la deuxième sessions? Parce qu'on préfère s'évaluer soi-même que d'attendre que le collège s'y mette ? Et puis, qu'est-ce qu'on entend faire des résultats? ...

Bref, avant de se lancer à corps perdu dans une démarche d'évaluation de programme, il n'est certes pas inutile de se questionner sérieusement sur le sens de l'entreprise dans laquelle on s'engage.

### 1 Quelques considérations théoriques

#### 1.1 Mais d'abord, qu'est-ce que l'évaluation de programme ?

En matière d'évaluation de programme, les définitions pullulent ! Le fait est important à noter, car il traduit davantage que la tendance des auteurs et des chercheurs à s'approprier le concept; chaque définition porte en elle une conception, une philosophie de l'évaluation à laquelle on ne souhaiterait pas forcément adhérer après une analyse attentive.

À titre d'exemples, considérons trois définitions de l'évaluation de programme relevées dans la documentation québécoise :

> Ensemble des activités permettant d'apprécier et de mesurer les résultats obtenus par la poursuite des objectifs d'un programme, et de renseigner les décideurs et les gestionnaires sur la raison d'être du programme, la pertinence des objectifs et l'efficacité avec laquelle ils sont poursuivis et l'impact de ses résultats. [1]

1 Renald LEGENDRE, Dictionnaire actuel de l'éducation

> Ensemble des activités permettant de mesurer et d'apprécier l'efficacité avec laquelle les objectifs d'un programme sont poursuivis, ainsi que l'impact du programme, sa pertinence et l'efficience des moyens d'exécution. [2]

> L'évaluation systématique, en éducation, consiste en la détermination de la valeur d'un phénomène éducatif de façon formelle. [3]

On peut tout de suite constater que la troisième définition se distingue sensiblement des deux précédentes en ce qu'elle est formulée en termes plus larges, qu'elle est donc plus englobante. Les deux premières ont ceci de commun qu'elles précisent d'avance les visées de l'évaluation : déterminer l'atteinte des objectifs du programme. La toute première indique même qui sont les destinataires de l'évaluation, c'est-à-dire les « décideurs et les gestionnaires », comme la suivante, elle propose encore les critères à retenir : pertinence, efficacité, impact, auxquels s'ajoute dans le deuxième cas le critère d'efficience.

La définition proposée par Nadeau insiste plutôt sur les attributs de l'évaluation : c'est un processus systématique et formel. Cette dernière caractéristique est, pour l'auteur, essentielle dans la mesure où il estime que l'éducation est un domaine trop complexe et délicat pour être à la merci de l'évaluation informelle, c'est-à-dire de ce type d'évaluation que nous pratiquons chaque jour en décrétant que le café de la cafétéria est imbuvable ou que les Nordiques sont des incapables... Quant à la visée, elle demeure générale : déterminer la valeur d'un phénomène. Au plan des visées particulières, des objets, des destinataires ou des critères de l'évaluation, cette définition permet toute l'ouverture nécessaire pour rendre compte de la multiplicité des écoles de pensée et des approches, dont nous traiterons plus loin.

### 1.1.1 Évaluation, contrôle, analyse

Dans le réseau collégial, on utilise parfois les termes analyse de programme et évaluation de programme comme s'ils étaient synonymes. Ou encore on traite de l'analyse comme constituant une forme particulière de l'évaluation, consistant à rassembler et examiner systématiquement des informations déjà disponibles plutôt que d'en recueillir de nouvelles par des activités spécifiques de cueillette de données. L'analyse est même à l'occasion envisagée comme un processus plus ou moins formel et systématique visant à « faire le portrait » ou l'état

2 BIBEAU et BUSSIÈRE, *Évaluation de programme : terminologie*, p. 6

3 Marc-André NADEAU, *L'évaluation de programme. Théorie et pratique* 2e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 35

d'un programme. Par ailleurs, certains voient dans l'évaluation une forme de contrôle, déguisé ou non.

Dans un texte sur l'analyse institutionnelle, Paul-Émile Gingras suggère de bien distinguer les termes :

> L'*évaluation* interroge sur la valeur de ce qui est et de ce qui se fait. Évaluer, c'est estimer, apprécier, déterminer la valeur. Le *contrôle* vérifie si ce qui se fait est conforme aux règles établies. L'*analyse* examine, décompose, isole les éléments d'un tout, découvre leurs relations, comprend et explique ; elle diagnostique. Entre l'analyse et l'évaluation, il y a une relation de moyen à fin : pour évaluer, l'on recourt, d'une part, à des critères, normes et standards et, d'autre part, aux données que fournit l'analyse. [4]

L'analyse, donc est neutre, elle cherche à décrire et comprendre mais ne juge pas; alors que précisément l'évaluation consiste à porter un jugement, lequel jugement devrait être éclairé par l'analyse. De ce point de vue, l'analyse se rapprocherait assez de la notion d' "assessment", à laquelle s'intéressent certains auteurs américains, et qui consiste dans « une démarche qui vise à fournir tous les éléments pouvant permettre à quelqu'un de porter un jugement [ et qui serait ] à l'évaluation ce que l'observation médicale est au diagnostic. [5]»

### 1.2 D'autres concepts clés

Si les deux sections précédentes ont pu éclairer un tant soit peu le lecteur ou la lectrice sur ce qu'est ou pourrait être l'évaluation de programme, les pauvres ne sont pas au bout de leur peine ! Reste à se débrouiller dans la jungle des intrants et des extrants, des critères, normes, standards et autres indicateurs... La présente section propose un mini lexique qui, espérons-le, aidera à saisir quelques-uns des termes les plus fréquemment utilisés en matière d'évaluation de programme. [6]

Analyse de besoins : 1) Démarche systématique permettant, à la suite de l'identification d'un problème, de mesurer l'écart entre une situation existante et une

---

4 Paul-Émile GINGRAS, « Pour une éducation de qualité, des "institutions" », *Prospectives*, vol. 23, no 2, avril 1987, p. 69

5 Paul FORCIER, « Évaluation dites-vous ? Non, "assessment"... », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 3, février 1991, p. 36

6 Ce mini lexique ne devrait pas dispenser le lecteur et la lectrice de consulter, entre autres : le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, de Renald Legendre (1988); le lexique présenté aux pages 417 à 421 de l'ouvrage de Marc-André Nadeau cité plus haut; le cahier *L'évaluation de programme*, *Terminologie*, de Jean-René Bibeau et Louise Bussière (MEQ, 1988)...

situation souhaitée (Bibeau et Bussière). 2) Processus empirique et de jugement qui a pour but : i) d'identifier l'ensemble complet des buts éducatifs, ii) d'établir un ordre de priorité parmi ceux-ci (Nadeau).

**Besoin** : 1) Expression d'un manque ou d'exigences par rapport à un niveau de satisfaction de référence (Bibeau et Bussière). 2) Quelque chose ou une condition sans laquelle l'état d'un individu (ou d'un groupe) est considéré moins que satisfaisant (Nadeau). 3) Un écart mesurable entre un état actuel et un état souhaité (Nadeau).

**Contexte** : Ensemble des facteurs qui peuvent avoir un effet sur le système ou programme (par exemple les politiques institutionnelles en matière de gestion des programmes, ou le mode ministériel d'allocation des ressources financières, etc.), ou sur l'étude (on parle alors de « contexte de l'évaluation », voir Nadeau).

**Critère** : 1) Principe, raisonnement ou ensemble de caractéristiques servant de base à un jugement de valeur. (Bibeau et Bussière). 2) Mesure éprouvée, reconnue et valide d'une variable (Nadeau). 3) Norme dont on se sert pour juger d'une chose (Nadeau)

**Efficacité** : Degré d'atteinte des objectifs poursuivis. L'efficacité s'exprime sous forme de rapport entre les résultats recherchés, par la poursuite des objectifs, et les résultats obtenus. Elle s'exprime toujours en pourcentage puisque la valeur est obtenue en mettant en rapport deux objets de même nature.

Le mot efficacité est aussi utilisé dans le sens du mot anglais "effectiveness" et réfère alors au degré d'atteinte d'un objectif, tout en considérant des variables d'efficience et d'impact. On dit souvent "efficacité globale", dans lequel cas le sens donné à efficacité voisine celui de performance. Elle ne s'exprime pas en pourcentage. (Bibeau et Bussière)

**Efficience** : Rapport entre la quantité des biens et services produits et la quantité des ressources utilisées pour les produire. L'efficience ne s'exprime pas en pourcentage. On associe souvent "productivité" et efficience,

puisque la productivité exprime un rapport entre la quantité produite et les facteurs de production. Toutefois la productivité se mesure toujours en terme de variation de ce rapport en se basant sur l'observation de la réalité à deux moments différents ou dans deux situations différentes. (Bibeau et Bussière)

Extrants : Les sorties, les résultats, les produits d'un système. (Nadeau) Par exemple, la situation professionnelle des diplômés ou la satisfaction des employeurs, etc.

Impact : Effets, sur un environnement ou une population, causés par la poursuite d'un objectif ou par les résultats obtenus. (Un effet est un élément prévu ou non d'une situation dont l'existence est due, d'une part, à des actions et des conditions qui sont motivées par la poursuite d'un objectif et, d'autre part, aux résultats obtenus.) (Bibeau et Bussière)

Indicateur : Rapport entre deux valeurs dont l'une est une variable et l'autre est une constante (valeur de référence).
Un indicateur n'est pas une simple donnée statistique qui exprime numériquement les faits. Un indicateur permet de porter un jugement par rapport à trois types de préoccupations liées à l'évaluation de programme : la pertinence, l'efficacité, ou l'efficience. (Bibeau et Bussière)

Intrants : Les entrées d'un système. (Nadeau) Par exemple, les ressources humaines, matérielles et financières.

Norme : Ensemble de caractéristiques faisant consensus entre plusieurs personnes et qui constituent, pour celles-ci, un guide de référence ou une règle pour leurs actions, leurs comportements et leurs jugements. On utilise aussi "standard". Cependant, le standard est une norme qui correspond à un niveau spécifique d'exigence ou d'excellence. (Bibeau et Bussière)

**Pertinence** : Degré de correspondance soit entre des objectifs poursuivis et des besoins à satisfaire, soit entre des résultats obtenus et des besoins à satisfaire. Elle ne peut s'exprimer en pourcentage. (Bibeau et Bussière)

**Processus** : Activité particulière, continue et cyclique, regroupant plusieurs méthodes et moyens, impliquant un certain nombre d'étapes et d'opérations nécessaires à l'atteinte des résultats anticipés ou attendus (Nadeau)

**Standard** : Principe accepté et reconnu par des experts pour déterminer la valeur ou la qualité d'une évaluation et de l'usage de ses résultats (Nadeau).

Et si on essayait de faire une phrase avec tous les termes qui précèdent ! Un paragraphe peut-être ?

*Dans notre collège, on s'apprête à lancer une entreprise systématique d'évaluation du programme d'Art clownesque qui portera sur toutes les dimensions du système : tant les* intrants, *tels les plans cadres ministériels et l'effectif étudiant; que le* processus ou *réalisation du programme, auquel appartiennent les activités d'enseignement et d'apprentissage; et que les* extrants, *par exemple la satisfaction des besoins de formation. L'une des premières étapes de la démarche consistera précisément dans une* analyse des besoins de formation, *où l'on considérera particulièrement les* besoins individuels *qui sont fonction, entre autres, de la formation antérieure et du rythme d'apprentissage des étudiants, et les* besoins sociaux, *lesquels correspondent par exemple aux disponibilités sur le marché du travail ou aux exigences des employeurs, etc. On a par ailleurs retenu comme critères : 1) la* pertinence, *c'est-à-dire qu'on veut savoir si les objectifs qu'on poursuit, d'une part, et ceux que, d'autre part, on atteint correspondent bien aux besoins; 2) l'efficacité : si nos objectifs et nos résultats correspondent bien aux besoins, on voudrait quand même savoir dans quelle mesure on les atteint ces fameux objectifs, à 50%, 75%, 100% ?; 3) l'efficience, en quelque sorte le « rapport qualité / prix » : si on n'atteint nos objectifs à 100% que dans la mesure où on n'a qu'un élève par classe ; 4) l'impact du programme, c'est-à-dire l'ensemble des effets de notre programme. On appliquera évidemment ces critères en tenant bien compte du contexte dans lequel se réalise le programme : les orientations du collège en matière de formation fondamentale, le fait que notre collège est le seul à dispenser ce programme d'Art clownesque, le fait encore que nos diplômés travaillent surtout à l'étranger, etc. D'ailleurs, quand on analysera nos données, on ne pourra pas se contenter de comparer les résultats aux normes*

*dont on a convenu au collège, encore faut-il satisfaire les* standards *de la Fédération internationale des écoles de cirque ! Ah mais, j'oubliais : dans l'évaluation de l'extrant « satisfaction des besoins », on envisage d'utiliser des* indicateurs *comme le taux de diplômation des étudiants du programme et le taux de placement des diplômés.*

Tout à fait proustien comme paragraphe...

### 1.3 Deux approches de l'évaluation de programme

Marc-André Nadeau identifie deux grandes approches ou paradigmes de l'évaluation de programme : l'approche *formaliste* et l'approche *naturaliste*.[7]

L'approche formaliste représente en quelque sorte l'approche traditionnelle de l'évaluation de programme. Elle se caractérise entre autres par les aspects suivants : 1) l'évaluation s'inscrit dans un processus de changement planifié; 2) son but premier est de fournir des données utiles à la prise de décision; 3) l'évaluation cherche d'abord à vérifier l'atteinte des objectifs; 4) le programme est considéré comme un système, composé de trois ordres d'éléments (les intrants, les processus et les extrants); 5) le processus d'évaluation (but, types d'informations à recueillir, techniques de cueillette) est déterminé à l'avance; 6) elle recourt largement aux méthodes quantitatives et s'appuie sur des standards.

L'approche naturaliste, pour être plus récente et moins répandue, n'en est pas pour autant sans mérite. Dans la pratique, elle ne se distingue pas toujours de la précédente de façon nette et tranchée; elle se fonde cependant sur des postulats sensiblement différents : 1) le processus d'évaluation n'est pas prédéterminé, il doit plutôt émerger de la situation, il se construit au fur et à mesure des observations et des découvertes; 2) l'évaluation cherche à décrire fidèlement et complètement le programme, à en identifier les forces et les faiblesses; 3) l'évaluation « prend en considération les différents points de vue et perspectives des personnes engagées dans le programme », 4) ce qui importe d'abord, c'est l'utilité sociale de l'évaluation, davantage que sont objectivité...

Pour une comparaison plus systématique des deux approches, on consultera le tableau 1. Il demeure que les deux approches, si elles se distinguent sous plusieurs rapports au point qu'on les associe à deux philosophies de l'évaluation, ne s'opposent absolument : toutes deux

7 Marc-André NADEAU, *op. cit.*, p. 52 et 65-72

## TABLEAU 1

### LES DIFFÉRENCES ENTRE L'ÉVALUATION FORMALISTE ET L'ÉVALUATION NATURALISTE

| Critères | Évaluation formaliste | Évaluation naturaliste |
|---|---|---|
| 1. But | Déterminer à quel degré les objectifs sont atteints | Cerner les forces et les faiblesses d'un programme |
| 2. Services | Satisfaire aux exigences d'information à partir d'un plan prédéterminé | Répondre aux exigences d'information des auditoires concernés durant l'étude |
| 3. Contrat | Les obligations sont négociées, déterminées et consignées dans un contrat | Le but et les procédures sont généraux, flexibles et évoluent durant l'étude |
| 4. Orientation | L'évaluateur est préoccupé par les intentions du programme | L'évaluateur se laisse guider par les effets, les événements |
| 5. Schème d'évaluation | Prédéterminé et constitué d'étapes formelles | Flexible et émergeant en fonction de la situation |
| 6. Méthode | Modèle de recherche : intervenir et observer | Modèle naturaliste : observer et interpréter, particulariser |
| 7. Techniques | Schème expérimental, objectifs comportementaux, hypothèses, échantillonnage aléatoire, tests objectifs, statistiques, rapports formels | Étude de cas, objectifs exprimés, échantillonnage intentionnel, observation, rapports subjectifs, auditions |
| 8. Communication | Formelle et irrégulière | Informelle et continue |
| 9. Jugement de valeur | Référence aux objectifs prédéterminés, à un groupe normatif ou à un autre programme | Référence aux différents systèmes de valeurs des personnes concernées |
| 10. Compromis | Sacrifice de l'utilité sociale au profit de la précision et de l'objectivité | Sacrifice de la précision et de l'objectivité au profit de l'utilité sociale |
| 11. Distorsion | Utilisation de procédures objectives et de perspectives indépendantes | Utilisation d'informations subjectives. Vérification interne et externe, et triangulation |

Source : Marc-André NADEAU, *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*, 2e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 68

s'inscrivent dans une perspective de changement — on n'évalue pas simplement pour savoir, mais pour pouvoir agir — ; par ailleurs, le changement ne saurait être que graduel et modéré, l'évaluation n'est d'aucun recours à celui qui veut tout changer tout de suite.

### 1.4 Les modèles d'évaluation

À l'approche formaliste de l'évaluation de programme, sont associés sept grands modèles, dont quelques-uns sont connus au moins de nom dans le réseau collégial : les modèles de Stake, de Stufflebeam, d'Alkin, de Provus, de Tyler, d'Hammond, et le modèle d'accréditation. Ce dernier modèle a largement inspiré les travaux du CADRE sur l'analyse institutionnelle, alors que celui de Stufflebeam a servi de référence au processus d'analyse locale des programmes élaboré au cégep de Sherbrooke par Roger Frot et Sylvio Lebrun.

Malgré qu'ils présentent des différences sensibles, qu'on pourra apprécier en consultant le tableau 2, ces modèles participent d'un même esprit et partagent, bien qu'à des degrés divers des caractéristiques qu'on pourrait résumer par le respect de l'esprit scientifique, une grande rigueur et une grande précision dans la planification propres à l'approche formaliste.

Les modèles naturalistes ont plutôt en commun : de se préoccuper davantage des activités du programme que de ses intentions, de recourir de préférence à des techniques de cueillette sur le terrain (l'observation est une méthode privilégiée), d'accorder beaucoup d'attention aux valeurs différentes exprimées par les participants « car ce sont elles qui constitueront les critères [de] jugement », et de se transformer en cours d'opération.[8] Surtout ils respectent deux conditions de base : « ils ne manipulent pas les conditions antécédentes à l'investigation et ils imposent des contraintes minimales aux comportements des participants »[9]. Plutôt que des noms d'auteurs, ces modèles portent des noms aussi évocateurs que : le modèle « réagissant bien », le modèle « judiciaire », le modèle transactionnel, le modèle « éclairant », le modèle « du connaisseur », ou le modèle conjoncturel.

Il ne s'agit pas ici d'entrer dans des analyses complexes, seulement de rappeler encore et d'illustrer sommairement la multiplicité et la diversité des conceptions et des pratiques. De retenir surtout :

---

8 *op. cit.*, p. 117
9 *op. cit.*, p. 119

## TABLEAU 2

### COMPARAISON DE DIVERS MODÈLES FORMALISTES D'ÉVALUATION DE PROGRAMME

| | Stake | Stufflebeam | Alkin |
|---|---|---|---|
| Définition | Décrire et juger un programme éducatif | Définir, obtenir et utiliser l'information pour prendre des décisions | Processus de détermination des domaines de décisions, de collecte et d'analyse de l'information pour favoriser la prise de décisions |
| But | Décrire et juger les programmes éducatifs sur la base d'un processus d'analyse formel | Fournir l'information pertinente à ceux qui prennent les décisions | Fournir l'information pertinente à ceux qui prennent les décisions |
| Jugements majeurs | Collecte de données descriptives et de jugements de divers groupes de répondants | Rapports d'évaluation utilisés pour prendre des décisions | Rapports d'évaluation utilisés pour prendre des décisions |
| Évaluation | Spécifiques | Spécifiques | Spécifiques |
| Types d'évaluation | Formatif/sommatif | 1) Contexte<br>2) Intrant<br>3) Processus<br>4) Produit | 1) Analyse de besoins<br>2) Planification du programme<br>3) Implantation du programme<br>4) Amélioration du programme<br>5) Certification du programme |
| Caractéristiques proposées | 1) Matrices de données et de jugements<br>2) Données descriptives contingentes entre les intentions et les observations<br>3) Accent pour jugements dans les antécédents | 1) Évaluation du contexte pour des décisions de type planification<br>2) Évaluation de l'intrant pour des décisions de type programmation<br>3) Évaluation du processus pour des décisions de type implantation<br>4) Évaluation du produit pour des décisions de type recyclage | Évaluation du système éducatif via évaluation du programme transactionnels, cinq catégories d'évaluation |

| | Tyler | Amidon | Hammond |
|---|---|---|---|
| Comparer la performance à des standards | Comparer la performance de l'étudiant aux objectifs spécifiques | Jugement sur les progrès vers éducatifs par des professionnels<br>Développement de standards pour les programmes éducatifs | Évaluer l'efficacité des programmes existants en les mesurant en comparant aux objectifs les données recueillies à la performance |
| Pour déterminer si un état existant, nécessaire ou souhaité justifie un programme éducatif | Pour déterminer si les objectifs sont atteints | Identifier des besoins, formation des maîtres/étudiants, contenus, procédures, suivi, amélioration | Déterminer si les changements fonctionnent l'atteinte des objectifs |
| Identification des écarts entre les standards et la performance en utilisant l'approche par équipe | Spécification des objectifs et mesure de la performance des étudiants | Jugement personnel utilisé pour l'évaluation du programme éducatif, auto-étude | Développement de programmes locaux |
| Membres de l'équipe | Spécialistes de programmes | Collègues professionnels | Consultant expert |
| 1) Projet<br>2) Installation<br>3) Processus<br>4) Produit<br>5) Coût | Mesure de la performance pré et post | 1) Auto-étude<br>2) Visite<br>3) Rapports annuels<br>4) Jury d'évaluation | 1) Dimension motivation-ville<br>2) Dimension institutionnelle<br>3) Dimension behaviorale utilisée pour décrire le programme |
| 1) Concept de l'écart<br>2) Rétroaction et révision des objectifs et but des programmes | 1) Objectifs exprimés en termes comportementaux<br>2) Objectifs s'adressant à l'étudiant<br>3) Les objectifs doivent provenir de sources : disciplines, société, spécialistes, philosophie de l'éducation et psychologie de l'apprentissage | Utilisation de spécialistes de contenu comme juges | 1) Application du modèle d'évaluation pour un programme existant<br>2) Décision concernant l'adoption du programme en relation avec les objectifs<br>3) Rétroaction à partir de 2)<br>4) Application de l'évaluation à l'innovation suivant<br>Retour de rétroaction continue |

Source : Marc-André NADEAU, *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*, 2e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 106-107

> que l'excellence, en évaluation de programme, réside dans le choix et l'utilisation de méthodes appropriées aux contextes. [...] il n'y a pas seulement une bonne façon de faire de l'évaluation; il existe une panoplie de méthodes qui, selon le contexte et le problème à l'étude, peuvent être plus ou moins appropriées. Le choix de la méthode doit se faire en fonction de la problématique, des buts de l'investigation, du type et de la quantité d'information à recueillir, des auditoires devant être servis, des contraintes et des caractéristiques du milieu. [10]

### 1.5 Divers types d'évaluation de programme

Autant il existe de modèles en évaluation de programmes, autant certains auteurs ont tenté de les regrouper en catégories, d'en dresser des typologies. Claudine Baudoux, par exemple, a tenté l'expérience dans le domaine de l'évaluation des programmes universitaires [11]; elle a ainsi identifié quatre types d'évaluations : l'évaluation de type contrôle, l'évaluation technocratique, l'évaluation de type développement organisationnel, l'évaluation de type autogestion. D'autres distinguent encore l'évaluation bureaucratique, l'évaluation autocratique et l'évaluation démocratique...

Fort heureusement, il existe des « typologies » d'évaluation de programme d'autant plus accessibles qu'elles recourent à un vocabulaire connu : l'évaluation formative, qui vise l'amélioration d'un programme, en particulier, d'un nouveau programme en phase d'implantation, et l'évaluation sommative, qui vise à déterminer la qualité d'un programme déjà établi; ou encore, l'évaluation proactive, qui doit alimenter la prise de décisions, et l'évaluation rétroactive, qui sert l'imputabilité. [12]

### 1.6 Les types d'évaluateurs

L'évaluation de programme n'est-elle vraiment que l'affaire de spécialistes? On ne peut certes pas qualifier de spécialistes un enseignant mandaté par les participants du programme pour faire l'évaluation de celui-ci. Devrait-on alors exclure que telle situation puisse se réaliser?

L'enseignant, ou même le conseiller pédagogique, qui n'auraient pas de formation complète en évaluation et à qui l'on demanderait tout de même de procéder à l'évaluation d'un

---

10 *op. cit.*, p. 48

11 Claudine BAUDOUX, « Les évaluations organisationnelles des programmes universitaires : essai de typologie », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 9, nos 2 et 3, été-automne 1986, p. 39-57

12 Marc-André NADEAU, *op. cit.*, p. 52

programme tomberaient dans la double catégorie d' « évaluateur interne et amateur ». En fait, on distingue généralement quatre types d'évaluateur : l'*évaluateur interne*, qui appartient à l'organisation où l'on évalue, et qu'on oppose à l'*évaluateur externe*, c'est-à-dire le consultant de l'extérieur de l'établissement; l'*évaluateur professionnel*, qui a reçu une formation professionnelle d'évaluateur, par opposition à l'*évaluateur amateur* de qui ce n'est pas le métier que d'évaluer et qui n'a pas été formé en ce sens.[13]

Si ce genre de catégorisation existe dans la documentation, cela doit bien signifier que l'évaluation de programme n'est pas réservée aux seuls spécialistes, les « professionnels externes ». Cependant, on ne saurait ignorer que le recours à l'un ou l'autre type d'évaluateurs présente des avantages comme des inconvénients : on présume que l'évaluateur externe sera, entre autres, plus objectif et moins soumis aux pressions que l'évaluateur interne; par contre l'évaluateur interne possède, en principe, une meilleure connaissance de l'organisation et se trouve dans une position privilégiée pour assurer une évaluation continue. L'évaluateur amateur — qui est forcément un évaluateur interne — risque de plus d'avoir sur l'évaluateur professionnel — externe — l'avantage « [d'] avoir une meilleure compréhension des besoins particuliers et uniques d'un projet et, par conséquent, [de] développer et entretenir un meilleur contact avec les principaux intéressés [14]».

## 2. La problématique de l'évaluation de programme au collégial

Armés des quelques repères théoriques des sections précédentes, voyons comment se présente la question de l'évaluation de programme au collégial.

Pour la très grande majorité, les programmes dispensés dans le cadre de l'enseignement dit régulier de l'ordre collégial sont des programmes d'État. C'est donc dire que l'élaboration des programmes-cadres (orientations du programme, objectifs généraux, nombre et nature des cours, principaux objectifs et éléments de contenu de chacun des cours — présentés dans des plans-cadres), de même que les opérations qui mènent à cette élaboration, en particulier l'analyse des besoins de formation, relèvent d'une structure ministérielle (voir Module 3 : « La planification locale du programme »). Malgré que les comités pédagogiques soient d'à peu près

13 *op. cit.*, p. 55
14 *ibid.*

toutes les étapes de l'élaboration des programmes, la participation réelle et active des collèges et de l'ensemble des enseignants concernés y est minimale.

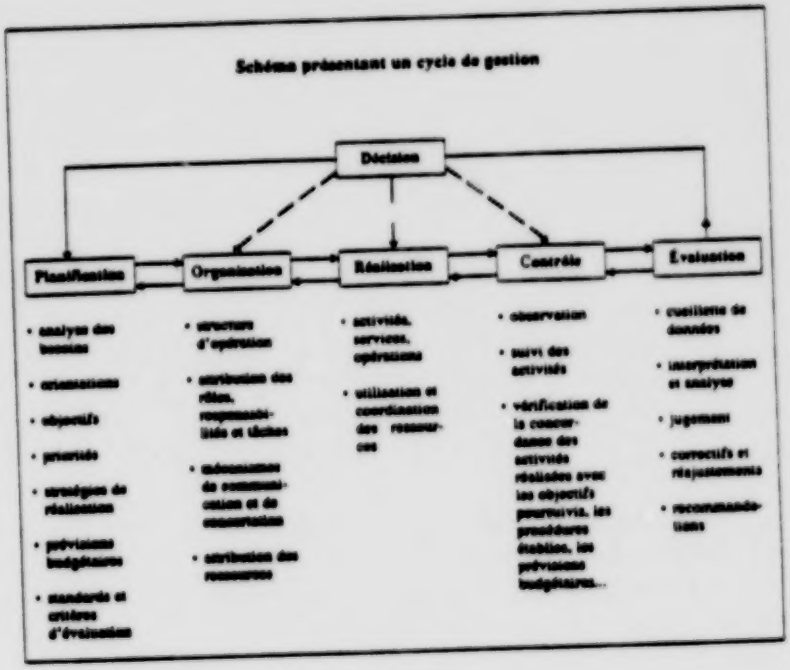
La responsabilité locale tient principalement dans la mise en oeuvre et la gestion du programme, ce qui suppose l'appropriation du programme-cadre et sa traduction dans un programme détaillé (spécification des objectifs et des contenus pour l'ensemble du programme et pour chacun des cours qui le composent, choix du volet local du programme, établissement des grilles de cours, etc.) et, évidemment, la réalisation du programme à travers des activités d'enseignement et d'apprentissage, mais également des activités de recrutement, d'admission, d'encadrement, d'allocation de ressources, etc.

Dans leurs travaux respectifs sur l'évaluation des programmes au collégial, la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges [15] et le comité mixte de la Fédération des cégeps et de la Direction générale de l'enseignement collégial sur les affaires pédagogiques situent l'évaluation de programme — entendue au sens d'évaluation de l'application locale des programmes — comme l'une des étapes d'un processus de gestion des programmes, lequel comporterait entre autres les opérations évoquées plus haut (voir à la page suivante le « Schéma présentant un cycle de gestion » proposé par la Commission d'évaluation). Cela signifie, entre autres, qu'on ne devrait pas considérer l'évaluation de programme comme une opération isolée, ponctuelle et aléatoire, mais la resituer dans une perspective plus large de prise en charge locale des programmes. En ce sens, l'évaluation de programme représente un moyen inhérent à la gestion des programmes, moyen qui sert à guider l'action, que celle-ci consiste à planifier, à organiser ou réaliser le programme.

Par ailleurs, l'actuel partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges dans la gestion des programmes fait que les collèges ont peu de pouvoir réel sur les intrants des programmes, en particulier les programmes-cadres, et qu'en retour le Ministère a peu de prise sur l'application des programmes et ce qui en résulte. Un mécanisme systématique et rigoureux d'évaluation locale des programmes de formation pourrait donner à la DGEC l'information qui lui manque et aux collèges un poids plus important dans l'élaboration des programmes d'État. C'est en tout cas ce que l'on semble espérer de part et d'autre.

15 Commission de l'évaluation, *L'évaluation des programmes de formation au collégial. Cadre de référence expérimental*, Québec, Conseil des collèges, juin 1991, 58 pages.

**Schéma présentant un cycle de gestion**




Source : Commission de l'évaluation, *L'évaluation des programmes de formation au collégial. Cadre de référence expérimental pour le développement et l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes de formation*, Conseil des collèges, juin 1991, p.19

## 2.1 Les définitions « officielles » de l'évaluation de programme au collégial

En lançant en juin 1991 son cadre de référence expérimental sur l'évaluation des programmes au collégial, la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges lançait en même temps un vaste mouvement qui devrait conduire chacun des collèges à développer ses outils et ses pratiques en matière d'évaluation locale de programme et, éventuellement, à élaborer une politique institutionnelle qui encadre la chose. Un des éléments clés du cadre de référence tient évidemment dans la définition de l'évaluation de programme — plus spécifiquement de l'évaluation de l'application locale des programmes d'État — que la Commission a retenue et, partant, propose à l'ensemble du réseau :

> L'évaluation des programmes est une cueillette et une analyse de données qui permettent de déterminer la valeur des programmes de formation afin d'en améliorer la qualité, s'il y a lieu. Elle vise également à alimenter et éclairer, à l'aide de données qualitatives et quantitatives, les prises de décision qui affectent en tout ou en partie ces programmes de formation. Elle s'inscrit dans un processus systématique et continu. [16]

Il est intéressant de constater que, suivant cette définition, la première visée de l'évaluation est l'amélioration de la qualité des programmes. Par ailleurs, la Commission prend soin de préciser plus loin que l'évaluation doit faciliter la prise de décisions non seulement pour les administrateurs mais pour tous les participants d'un programme, y compris les étudiants. Autrement dit, l'évaluation devrait permettre par exemple aux enseignants de s'interroger sur l'adéquation des méthodes d'enseignement ou sur leur connaissance des besoins de formation. (Voir à la page suivante le « Canevas d'évaluation des programmes » proposé par la Commission.)

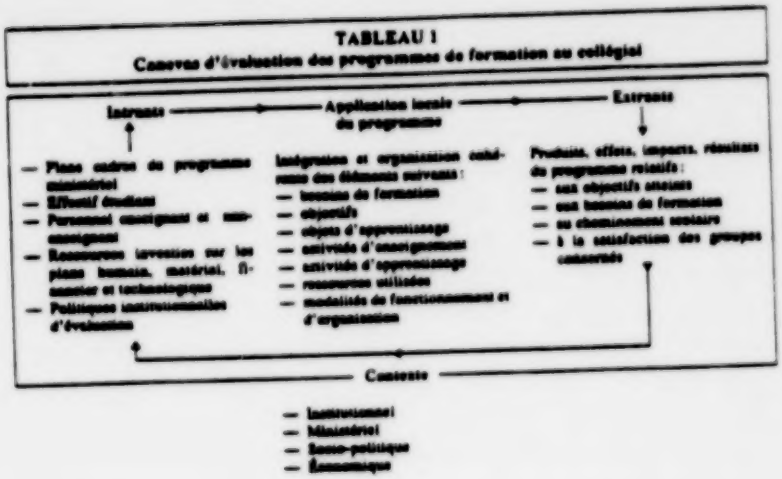
Pour sa part, le sous-comité sur l'évaluation de programme du comité mixte (Fédération des cégeps / DGEC) sur les affaires pédagogiques travaille depuis près de deux ans au dossier de l'évaluation de programme, l'un de ses objectifs étant de « définir les éléments à évaluer et les instruments d'évaluation susceptibles de contribuer à la prise de décision des collèges et du ministère en gestion des programmes [17] ». Bien que les travaux du sous-comité se poursuivent toujours, plusieurs éléments de ce qui pourrait éventuellement constituer un cadre de référence

---

16 *op. cit.*, p. 10

17 Sous-comité du comité mixte sur les affaires pédagogiques, *L'évaluation des programmes d'études. Rapport d'étape*, Fédération des cégeps, juin 1990, p. 2

**TABLEAU 1**
**Canevas d'évaluation des programmes de formation au collégial**




Source : Commission de l'évaluation, *L'évaluation des programmes de formation au collégial. Cadre de référence expérimental pour le développement et l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes de formation*, Conseil des collèges, juin 1991, p.15

pour le réseau ont été définis, du moins provisoirement; à commencer par une « définition opérationnelle » de l'évaluation de programme :

> L'évaluation de programme se présente [...] comme un processus continu permettant d'identifier, d'obtenir, d'analyser et de transmettre aux divers responsables ministériels et institutionnels les informations utiles et nécessaires pour porter un jugement sur la valeur des programmes et favoriser la prise des décisions qui en découlent. [18]

Comme la Commission d'évaluation, le sous-comité associe l'évaluation de programme à un processus continu, sans toutefois préciser davantage la périodicité d'une telle opération. Cependant, le sous-comité envisage, semble-t-il, deux types d'évaluation de programmes à poursuivre dans les collèges. Un premier type prendrait en quelque sorte la forme de « dépistage », c'est-à-dire une évaluation qui vise à identifier des problèmes éventuels dans l'un ou l'autre programme et qui consiste à analyser les données déjà disponibles, comme celles fournies par le SRAM, le SRAQ, etc. sur le cheminement scolaire des étudiants par programme et par cohorte, et celles colligées par certains services du collège (placement, relance, statistiques locales de rendement scolaire, etc. ). Ce type d'évaluation pourrait être mené sur une base très régulière, annuelle par exemple. Le second type relèverait du « diagnostic », c'est-à-dire une évaluation comportant la recherche et la cueillette d'autres données sur le programme que celles déjà disponibles et qui vise à investiguer plus avant les dimensions du programme qui paraissent faire problème le cas échéant ou à identifier la cause de problèmes révélés par le premier type d'évaluation.

La distinction entre ces deux types d'évaluation ressemble assez aux deux types d'évaluation qui se pratiquent déjà dans quelques collèges :

> Ces collèges distinguent deux niveaux d'évaluation. L'analyse du programme, ou évaluation de premier niveau, que l'on applique annuellement à tous les programmes, et qui consiste à recueillir des indicateurs sur les composantes du programme : recrutement, cheminement scolaire par cohorte, de l'accueil jusqu'à l'obtention du diplôme ( données établies par le SRAM ), données sur le placement et l'accès à l'université, données fournies par les départements sur les ressources humaines, les ressources matérielles et le fonctionnement interne. Selon les indicateurs recueillis, c'est-à-dire l'état du programme en quelque sorte, la direction pédagogique adressera aux départements concernés certaines " prescriptions ", dont l'une peut être l'évaluation de deuxième niveau si les problèmes constatés demandent une plus

18 *op. cit.*, p. 5

> grande investigation. Cette évaluation de deuxième niveau correspond au type d'évaluation auquel on procède quand « on expérimente », et auquel ont habituellement recours les départements qui décident d'évaluer leur programme. Ce type d'évaluation consiste, à l'aide d'instruments relativement élaborés, à recueillir, auprès de sources diverses (étudiants, diplômés, employeurs, enseignants), des données non seulement sur les intrants et les extrants mais également sur le processus.[19]

Le sous-comité a en outre identifié les objets sur lesquels devraient porter l'évaluation de programme, de même que les critères de cette évaluation. Les objets retenus concernent : les besoins de formation (individuels, sociaux, etc.), les clientèles (tant adulte que jeune, à temps partiel qu'à temps complet), la structure interne du programme (programme-cadre, ressources, etc.), l'application du programme (objectifs et contenus locaux, activités d'enseignement et d'apprentissage, etc.). Quant aux critères, on en retient cinq : la pertinence, la cohérence interne, la cohérence externe, l'efficacité, l'efficience, que l'on définit comme suit :

> *Pertinence*
> Degré de liens significatifs entre les résultats obtenus et les besoins à satisfaire. L'analyse de la pertinence précède et conditionne les analyses d'efficacité et d'efficience. La pertinence s'exprime de façon qualitative.
> *Cohérence interne*
> Degré de liens significatifs et nécessaires entre les éléments constitutifs d'un programme. La cohérence interne s'exprime de façon qualitative.
> *Cohérence externe*
> Degré de liens significatifs et nécessaires entre le programme de formation et les besoins à satisfaire d'une part et entre le programme et le contexte organisationnel et législatif d'autre part. La cohérence externe s'exprime de façon qualitative.
> *Efficacité*
> Degré d'atteinte des objectifs d'un programme, c'est-à-dire le rapport entre les objectifs poursuivis et les résultats obtenus. L'efficacité s'exprime de façon quantitative.
> *Efficience*
> Expression d'une comparaison entre le résultat obtenu et les efforts consentis. L'efficience, qui s'exprime de façon quantitative, mesure le rapport coût/efficacité d'un programme de formation.[20]

Par ailleurs, on ne peut que se réjouir du fait que la Commission de l'évaluation et le sous-comité du comité mixte Fédération des cégeps / DGEC ont déjà convenu de suivre leurs travaux respectifs et de les harmoniser le plus possible, au moins en ce qui a trait à la terminologie utilisée.

---

19 Sophie DORAIS, *L'approche-programme dans les collèges*. Rapport d'étape présenté à la Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA, août 1991, p. 17.

20 Sous-comité du comité mixte sur les affaires pédagogiques, *L'évaluation des programmes d'études. Rapport d'étape 1990-1991*, Fédération des cégeps, 12 avril 1991, p. 5-6.

### 2.1.1 Une notion clé, celle d'indicateur

Dans le contexte de l'évaluation de programme en général, le concept d'indicateur joue un rôle très important en ce qu'il représente le résultat clair d'une mesure de certains indices de qualité; par exemple, si l'on retient la persistance dans les études comme signe de l'adéquation entre le programme et les besoins de formation, on aura du mal à analyser cette persistance sans recourir à des indicateurs précis tel le taux de réinscription dans le programme entre la première et la deuxième années. Au sens large, l'indicateur se définit comme « tout phénomène témoignant de l'existence d'un autre [21] »; comme dans l'exemple plus haut la persistance aux études devrait témoigner de l'adéquation du programme aux besoins de formation. Toutefois, le taux de réinscription dans le programme devrait constituer un signe encore plus précis du même phénomène; c'est l'indicateur considéré au sens strict : un élément statistique qui, au-delà de son sens premier et obvie, éclaire une autre réalité de façon probable, avec possibilité de comparaison dans le temps [22]

L'indicateur est donc une donnée, qualitative ou quantitative qui permet la comparaison dans le temps — d'une cohorte d'étudiants à une autre, par exemple — et qui indique la probabilité d'un phénomène : si les étudiants d'une cohorte se réinscrivent massivement dans le même programme deux années de suite, c'est probablement que le programme satisfait leurs besoins et attentes.

L'évaluation de programme au collégial s'appuie largement sur des indicateurs et recourt tant à l'un qu'à l'autre type d'indicateurs, c'est-à-dire des *indicateurs quantitatifs*, le plus souvent exprimés par une statistique comme par exemple un pourcentage, et des *indicateurs qualitatifs* qui ne s'expriment pas numériquement et traduisent des données non quantifiables comme les perceptions par exemple. Mais qu'ils soient de l'un ou l'autre type, dans le contexte d'une évaluation formelle et systématique, pour être fiables, ces indicateurs devront être bien choisis et résulter d'une mesure ou d'une technique de cueillette rigoureuses. On trouvera à la page suivante toute une liste d'indicateurs suggérés par la Commission de l'évaluation pour évaluer les programmes du collégial, tant au plan des intrants que des extrants ou du processus.

21 Louis GADBOIS, *Introduction aux indicateurs de l'éducation*, coll. L'analyse institutionnelle, no 13, Montréal, CADRE, 1988, p. 16

22 *op. cit.*, p. 8

## TABLEAU 2

**Indicateurs suggérés pour l'évaluation des programmes de formation au collégial**

### Intrants

— Plans cadres du programme ministériel : présence et valeur intrinsèque de chacun des éléments constitutifs du programme ; relations fonctionnelles entre ces éléments :
- concepts sur lesquels s'appuie le programme
- buts et objectifs
- contenus
- structure du programme
  - choix des disciplines, des cours et de la pondération
  - plan cadre des cours
  - grille du programme
  - logigramme
  - conditions d'admission, préalables

— Effectif étudiant
- nombre, âge, sexe
- besoins de formation
- caractéristiques
- formation, préalables
- aspirations

...

— Personnel enseignant et non-enseignant
- qualifications, expérience
- polyvalence

...

— Ressources investies sur les plans humain, matériel, financier et technologique
- nombre de postes ; ratio professeur-élèves
- laboratoires ; locaux
- investissements ; immobilisations

### Application locale du programme

— Présence et valeur intrinsèque de chacun des éléments constitutifs du programme ; relations fonctionnelles entre ces éléments :
- besoins de formation
  - d'ordre personnel
  - d'ordre social
  - d'ordre éducationnel
- objectifs
  - généraux
  - spécifiques
  - formation fondamentale
- objets d'apprentissage
  - contenus institutionnels
    - cours de spécialisation ou de concentration (cours ministériels et au choix des collèges)
    - cours obligatoires
    - cours complémentaires
- activités d'enseignement et d'apprentissage
  - méthodologies d'enseignement
  - encadrement des étudiants
  - apprentissage de l'étudiant : motivation, temps investi dans les études...
  - aide à l'apprentissage
  - modalités d'évaluation
- utilisation effective des ressources
  - humaines (nombre ; soutien et perfectionnement du personnel...)
  - matérielles (matériel didactique ; locaux ; laboratoires...)
  - financières (budget de fonctionnement...)
  - technologiques (informatique, audiovisuel...)
- modalités de fonctionnement et d'organisation :
  - structure des contenus :
    - grille de cours
    - plans de cours
  - structure opérationnelle :
    - présence, valeur et qualités fonctionnelles des mécanismes de concertation départementale, interdépartementale, interservices, entre les départements et les services, avec l'extérieur
  - structure organisationnelle :
    - horaire-maître
    - calendrier scolaire

### Extrants

Effets, impacts, résultats du programme relatifs :

— Aux objectifs atteints sur le plan des savoirs, savoir-faire, savoir-être ; degré d'intégration des apprentissages :
- connaissances acquises
- habiletés, attitudes, valeurs développées
- atteinte des objectifs généraux, spécifiques et de formation fondamentale

— Aux besoins de formation : besoins individuels et sociaux :
- satisfaction des besoins individuels des étudiants
- taux de diplômation
- taux de placement des finissants (emploi relié et non relié ; temps complet et temps partiel)
- taux d'accès à l'université
- degré de performance à l'université

...

— Au cheminement scolaire :
- taux d'admission, d'inscription, de désistement, de refus
- taux de réussite, d'échec et d'abandon par cours, par discipline, par programme, selon les activités
- taux de persévérance dans le programme
- durée des études
- taux de passage d'une année à l'autre, d'une session à l'autre

— À la satisfaction des groupes concernés
- niveau de satisfaction des employeurs
- niveau de satisfaction des universités
- niveau de satisfaction des étudiants, des diplômés
- niveau de satisfaction du personnel enseignant et non enseignant

—

### Contexte

— Institutionnel
- mode de gestion
- politiques pédagogiques et administratives concernant la gestion des programmes...

— Ministériel
- gestion des programmes de formation
- procédure d'élaboration et de révision des programmes
- mode d'attribution des ressources humaines et matérielles aux collèges
- disponibilités financières...

— Socio-politique
- événements sociaux
- communauté environnante...

— Économique
- disponibilités du marché du travail ; taux de chômage dans la profession
- conditions de travail dans la profession...

Source
Commission de l'évaluation, *L'évaluation des programmes de formation au collégial. Cadre de référence expérimental pour le développement et l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes de formation*, Conseil des collèges, juin 1991, p.16

Pour sa part, Marilyse Lapierre distingue deux types d'indicateurs, « selon le degré de complexité des opérations permettant de les cueillir », soit les indicateurs simples, c'est-à-dire les données déjà compilées par le collège, le SRAM, le SRAQ ou la DGEC, et les indicateurs complexes, qui ne sont pas immédiatement disponibles et devront être obtenues par des techniques d'enquête relativement poussées.

> Nous qualifions d'indicateurs simples les données sur :
> - le bassin de la clientèle;
> - la qualité des candidatures;
> - le taux de réussite aux différentes sessions;
> - le taux de persistance dans le programme;
> - le taux de diplômation;
> - le taux de placement;
> - le taux d'accès à l'université.
>
> [...] Ces données peuvent [...] être diffusées annuellement sous la forme de tableaux d'indicateurs par programme qui fournissent un portrait de l'ensemble de la situation.
>
> Le second sous-ensemble qui regroupe des indicateurs que nous appellerons complexes comprend des données telles que :
>
> - les perceptions des élèves de la cohérence et de l'intégration des différents éléments de formation;
> - les perceptions des diplômés(ées) de la correspondance entre la formation reçue et leurs besoins sur le marché du travail ou dans leurs études universitaires;
> - les perceptions des employeurs de l'adéquation entre la formation des diplômés(ées) et leurs besoins en main-d'oeuvre;
> - les perceptions des intervenants dans la formation des universitaires de la correspondance entre la formation des diplômés(ées) et les exigences des programmes qu'ils dispensent;
> - le cheminement professionnel de nos finissants et finissantes;
> - le succès à l'université de nos finissants et finissantes, etc.
>
> Ce deuxième groupe d'indicateurs fait apparaître de nouvelles facettes de la qualité de la formation et de sa pertinence et il fournit des indices supplémentaires pour comprendre et interpréter les indicateurs du premier groupe. Par exemple, les perceptions de la clientèle de la cohérence et l'intégration des différents éléments de formation peuvent ajouter à la compréhension d'un taux de réussite; le cheminement professionnel à moyen terme de nos finissants et nos finissantes complète les données sur leur placement à la sortie. La cueillette de ces données implique des opérations plus complexes telles l'utilisation de questionnaires écrits et le recours à des entrevues. [...] De telles

> données sont cueillies lorsque des programmes particuliers entreprennent des démarches plus approfondies d'évaluation.[23]

L'examen annuel et systématique des indicateurs simples correspond d'assez près à cette pratique qui s'est développée dans quelques collèges et que l'on nomme analyse de programme ou évaluation de premier niveau; alors que, selon les termes mêmes de Marilyse Lapierre, on associe davantage l'évaluation de programme à la cueillette à l'analyse des indicateurs complexes.

## 3. De l'intervention des conseillers et des conseillères pédagogiques

Si le présent module est conçu d'abord pour aider les conseillers et les conseillères pédagogiques qui auront à assister des groupes d'enseignants dans l'analyse ou l'évaluation de programme, il y a fort à parier que, dans la conjoncture actuelle, les demandes de cette nature viendront tant des administrations de collège que des enseignants eux-mêmes. Dans les deux cas, le travail devrait être sensiblement le même et consister surtout dans une assistance technique ou un rôle de consultant expert plutôt que dans une participation active au processus prise de décisions, tant de la décision d'évaluer que des décisions découlant de l'évaluation.

### 3.1 Qui demande l'analyse ou l'évaluation ?

Que la demande vienne du collège ou des enseignants, la collaboration des deux parties demeure essentielle :

> Si le mouvement vient de la base, c'est-à-dire des professeurs [...], il faut s'assurer d'un engagement de la part de l'administration du collège. L'allocation des ressources est facilitée si les administrateurs sont impliqués dès le départ. La survie du projet au-delà d'une même année scolaire est davantage assurée si l'administration s'en fait le promoteur. Il est clair aussi que les décisions découlant des conclusions de l'analyse seront prises plus facilement et plus rapidement si les administrateurs ont été impliqués dès le départ.
>
> Si l'initiative vient de l'administration, celle-ci doit réaliser que la participation des professeurs est absolument nécessaire au succès d'une opération d'analyse. Pour que l'entreprise ne soit pas perçue comme une menace, il faut que le personnel enseignant soit considéré comme associé à part égale au projet de révision du programme. C'est pourquoi, avant toute chose, il convient de créer un climat positif au sein de l'institution en identifiant dans un premier temps les attitudes envers l'analyse pour ensuite réduire les inhibitions et faire disparaître les résistances. Une première tâche concrète consisterait donc à

23 Marilyse LAPIERRE, Les données sur les cheminements scolaires, p. 7-8

confectionner un instrument simple qui servirait à détecter ces attitudes.[24]

### 3.2 Par où commencer ?

D'où que vienne la demande d'évaluation, la première démarche à entreprendre est certainement un questionnement : qu'est-ce qu'on veut évaluer au juste et pourquoi veut-on évaluer ? De là, on pourrait passer le cas échéant soit à l'inventaire des problèmes perçus par les enseignants dans le programme actuellement dispensé, soit à une analyse complète de la situation par l'examen systématique des données déjà disponibles concernant le programme (un tableau complet brossé à partir des indicateurs simples dont il était question plus haut). On pourrait même faire les deux : inventaire et hiérarchisation des problèmes perçus et état du programme à partir d'indicateurs fiables.

Mais, quelle que soit la manière dont on s'y prenne, une forme d'analyse de la situation devrait précéder la décision formelle d'évaluer en tout ou en partie le programme, analyse qui aidera à déterminer le type et l'ampleur de l'évaluation à entreprendre s'il y a lieu.

Un second ordre de questions porte sur le partage des responsabilités dans l'évaluation du programme. Par exemple, si l'initiative de l'évaluation vient d'un département en particulier, quelle sorte de participation prévoit-on des autres départements dispensant l'enseignement dans le programme ? De la même façon qu'une administration de collège devrait s'associer les enseignants dans une analyse ou une évaluation de programme, un département ne devrait pas ignorer la nécessaire participation des collègues d'autres départements; même si ces autres départements peuvent choisir finalement de n'être qu'informés du déroulement et des résultats de l'opération, on devrait à tout le moins leur permettre de faire ce choix.

D'autre part, reste à clarifier le rôle précis qu'on veut voir jouer au conseiller ou à la conseillère pédagogique dans le cadre de l'évaluation et aux rôles que les enseignants eux-mêmes entendent se donner. La décision d'évaluer ayant été prise par d'autres, à qui reviendra la responsabilité de prendre ou d'influencer les décisions qui découleront de l'évaluation, il est certainement préférable que le conseiller pédagogique conserve une relative neutralité dans le processus et s'en tienne à un rôle de soutien professionnel. Il va de soi qu'il n'est pas simple d'élaborer des questionnaires ou de tenir des entrevues à douze, une façon pratique de faire

24 Gabriel AUBIN, *L'analyse locale des programmes de formation*, coll. L'analyse institutionnelle, no 3, Montréal, CADRE, 1977, p. 15-16

peut être de travailler avec un comité d'évaluation où sont représentés les divers groupes — en particulier les départements — qui patronnent l'évaluation, en prenant soin de consulter l'ensemble de ces « patrons » à chacune des étapes du processus.

Bref, l'important est de bien clarifier les règles du jeu (objectifs et objets de la démarche, rôles et responsabilités) dès le départ, de façon que tous soient à l'aise dans l'opération et que celle-ci ait les plus grandes chances de succès.

Par ailleurs, il importe aussi de ne pas perdre de vue que l'analyse ou l'évaluation de programme s'inscrivent dans un processus continu, visant principalement l'amélioration des programmes dispensés dans chaque collège. En ce sens, la boucle n'est jamais bouclée : les résultats de l'opération devrait entraîner des modifications, des décisions de divers ordres dont il faudra s'assurer d'une part qu'elles sont effectivement appliquées et, d'autre part, qu'elles produisent les résultats escomptés. C'est dire qu'il faudra analyser ou évaluer les résultats concrets de l'analyse ou de l'évaluation originale, et ainsi de suite pour les résultats d'une deuxième puis d'une troisième ... analyses. L'analyse continue est d'autant plus nécessaire que la situation de chaque programme évolue sans cesse : les besoins de formation se modifient au fur et à mesure que la science, la technologie, l'organisation sociale progressent; les étudiants changent de génération en génération, etc.

Enfin, on évalue pour pouvoir agir; une évaluation dont les résultats ne sont pas « réinvestis » dans l'action risque d'être jugée peu utile et d'avoir des effets plus démotivants que mobilisateurs...

## III- Documentation

Un ouvrage de référence de base :

NADEAU, Marc-André. *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*, 2e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, 430 pages.

Il s'agit d'un ouvrage très accessible et passablement complet; l'auteur y fait autant de place à la pratique qu'à la théorie, traitant tant de la problématique générale de l'évaluation de programme et de son évolution que des approches, modèles et même des techniques de cueillette de données.

Des documents sur la problématique de l'évaluation au collégial :

Commission de l'évaluation. *L'évaluation des programmes de formation au collégial. Cadre de référence expérimental pour le développement et l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes de formation*. Conseil des collèges, juin 1991, 58 pages

Direction générale de l'enseignement collégial. *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial. Document 1 : Principes et orientations*. Québec, Direction des affaires éducatives, 1984, 32 pages

FAUCHER, Gaston. « Les collèges et l'évaluation : questions et perspectives ». *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 2, décembre 1991, p. 39-41

GINGRAS, Paul-Émile. « Les collèges et l'évaluation institutionnelle ». *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 2, décembre 1991, p. 34-37

HUOT, Hélène. « À propos de l'évaluation institutionnelle ». *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 3, mars 1992, p. 4-9

LAPIERRE, Marilyse. « L'évaluation et le développement des programmes au Collège Ahuntsic, une expérience en cours ». *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 1, octobre 1987, p. 6-11

Sur le concept d'indicateur et ses applications à l'éducation :

GADBOIS, Louis. *Instruments d'observation et de mesure pour l'analyse institutionnelle*, coll. L'analyse institutionnelle, no 8, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1978, 279 pages

GADBOIS, Louis. *Introduction aux indicateurs de l'éducation*, coll. L'analyse institutionnelle, no 13, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1988, 43 pages

GINGRAS, Paul-Émile. *Le concept d' "indicateur" appliqué à l'éducation*, coll. L'analyse institutionnelle, no 6, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1977, 90 pages

LAPIERRE, Marilyse, *Les données sur les cheminements scolaires. Un outil de développement*, Direction générale de l'enseignement collégial, Québec, 1989, 31 pages
Document fort utile également au plan du " comment faire ", c'est-à-dire comment utiliser les données sur le cheminement scolaire pour l'évaluation de programme.

Des documents pratiques sur le " comment faire " :

AUBIN, Gabriel, *L'analyse locale des programmes de formation*, coll. L'analyse institutionnelle, no 3, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1977, 71 pages
Présentation claire et facilement utilisable d'une démarche générale d'analyse de programme; fait l'objet d'un résumé dans la section suivante du module.

AUBIN, Gabriel, *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*, coll. L'analyse institutionnelle, no 9, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal, 1979, 38 pages
Présentation très claire d'une technique qui pourrait être fort utile aux premières étapes d'une démarche d'analyse de programme; fait l'objet d'un résumé dans la section suivante du module.

JOLY, Jean, « La mise en priorité des besoins suite à l'application des nouveaux programmes », *Évaluer en toute équité. Actes de la 9e session d'études*, Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMEE), 1987, p. 107-114

Service des programmes, *Évaluation de programmes. Banque de questions*, Collège Ahuntsic, septembre 1988, 101 pages

Service des programmes, *Évaluation de programmes. Guide d'utilisation de la banque de questions*, Collège Ahuntsic, septembre 1988, 25 pages

Services éducatifs, *Guides d'analyse et d'évaluation des programmes. Cadre de référence*, Cégep de Baie-Comeau, septembre 1990, 23 pages

## IV- Suggestions d' " instruments " pour l'analyse et l'évaluation de programme

Rappelons qu'en matière d'évaluation de programme, il n'y a pas qu'une façon de faire, ni même une bonne façon, mais des multitudes; tout dépend du contexte. Nous ne vous proposerons donc pas ici une marche à suivre, applicable en tout lieu en tout temps, mais

quelques instruments d'un caractère assez général qui pourront être utiles dans un processus d'analyse ou d'évaluation, ou à l'une des étapes de ce processus.

## Instrument 1 : La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale de programme

Le groupe nominal est une technique de cueillette de données qui allie la production écrite individuelle à l'échange verbal, d'une part, et qui permet de hiérarchiser les éléments fournis par les participants d'autre part. Elle peut être utilisée dans toutes les situations où il faut procéder à un inventaire de problèmes, de besoins ou d'objectifs ainsi qu'à l'établissement de leur importance relative. Pour une présentation détaillée, de même qu'une illustration simple et claire de la technique et de ses applications, on lira avec grand profit l'ouvrage de Gabriel AUBIN, *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*, CADRE, Montréal, 1979, 38 pages.

La technique du groupe nominal pourra être particulièrement utile à la première étape d'un processus d'analyse de programme « pour identifier les problèmes et circonscrire l'objet d'analyse ».

Déroulement :

Voici, en résumé et extraite du document cité plus haut, la façon de procéder.

1° Suite à une question posée par l'animateur, les participants, en silence, formulent par écrit le plus grand nombre d'opinions possibles dans un laps de temps déterminé d'avance; [dans le contexte d'une analyse ou d'une évaluation de programme, on propose comme question de départ : « Quels sont les principaux problèmes que nous éprouvons dans le programme ... ? ».]

2° L'animateur demande à chaque participant, à tour de rôle, de communiquer la première opinion inscrite sur sa feuille. Au fur et à mesure, il écrit cette opinion sur un tableau ou sur des feuilles mobiles grand format. On procède à autant de tours de table qu'il y a d'opinions à exprimer.

3° Tous les énoncés bien en vue au tableau ou sur les feuilles mobiles fixées au mur, on procède à la clarification des idées les unes après les autres. Il s'agit de vérifier si tous les participants attribuent le même sens aux énoncés et s'ils comprennent la logique qui sous-tend chaque opinion;

4° Cette discussion de groupe est suivie du vote individuel sur l'importance relative des énoncés. Les énoncés qui reçoivent le plus de vote constituent les priorités du groupe.

Pour diminuer la dispersion des votes et resserrer le consensus, on peut ajouter les deux phases facultatives suivantes :

5° Discussion des résultats du vote;

6° Deuxième et dernier vote.

## Instrument 2 : L'analyse locale du programme

Nous vous présentons un résumé de la démarche proposée dans : Gabriel AUBIN, *L'analyse locale des programmes de formation*, CADRE, 1977. Ce que l'on nomme ici analyse de programme consiste essentiellement à décrire les différentes composantes du programme, de même qu'à décrire les liens qui existent entre ces composantes.

L'analyse pourra être complète, c'est-à-dire porter sur toutes les dimensions du programme ( contexte, input ou intrants, processus, produit ou extrants ), ou partielle, c'est-à-dire ne porter que sur l'une de ces dimensions.

Étape 1 : Circonscrire l'objet d'analyse

Cette étape vise à déterminer qu'est-ce qu'on veut analyser au juste, par exemple : les besoins que vise à satisfaire le programme ( dimension : contexte ), la qualité et la quantité des ressources humaines et matérielles dévolues au programme ( dimension : input ou intrants ), les méthodes d'enseignement utilisées dans le programme ( dimension : processus ), ou l'atteinte des objectifs du programme ( dimension : produit ou extrants ). Le choix sera d'abord fonction des objectifs de l'analyse, et donc des préoccupations du groupe, mais il devrait également tenir compte de certains aspects pratiques : la facilité d'accès des données, la simplicité du traitement, la disponibilité des ressources. Le recours à la technique du groupe nominal ( voir instrument 1 ) pourra faciliter grandement le déroulement de cette étape.

Étape 2 : Formuler les questions d'analyse

Une fois identifié l'objet d'analyse, reste à préciser les questions auxquelles l'analyse devrait permettre de répondre. Chaque groupe doit évidemment formuler les questions qui collent à ses principales préoccupations et aux circonstances particulières où il se trouve, il n'y a pas de recette toute faite en la matière. Voici tout de même quelques exemples de questions parmi celles que propose Gabriel Aubin en fonction de chacune des dimensions du programme :

a) au plan du contexte :

Le programme est-il décrit clairement ?

Les objectifs sont-ils formulés en termes de résultats observables et mesurables ?

b) au plan de l'input ou des intrants :

Les étudiants étaient-ils aussi nombreux que prévu ?

Possédaient-ils les caractéristiques souhaitées ?

Les ressources étaient-elles qualitativement et quantitativement celles que l'on avait prévues ?

Étaient-elles disponibles au moment où les besoins se manifestaient ?

...

c) au plan du processus :

Les activités ont-elles été réalisées comme prévu ?

A-t-on pu analyser l'efficacité des méthodes et des techniques [ d'enseignement et d'apprentissage ] utilisées ?

Que dire du climat social, des relations interpersonnelles, de la communication ?

...

d) au plan du produit ou extrants :

Les résultats du programme sont-ils en rapport avec les buts et objectifs ( préparation à l'emploi ou à l'université, connaissances, habiletés et attitudes acquises ) ?

Y a-t-il des résultats attribuables au programme qui n'avaient pas été prévus dans les buts et les objectifs ? Lesquels sont positifs ? Lesquels sont négatifs ?

...

Étape 3 : Organiser la collecte des données

Cette étape se subdivise en quatre sous-étapes :

1) identifier les sources d'information : en fonction de l'objet et des questions d'analyse, ces sources peuvent être nombreuses et variées; certaines existent peut-être déjà sous forme documentaire, comme la description du programme dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* ou dans un guide pédagogique le cas échéant, les grilles de cours, les plans de cours, les rapports d'analyse de besoins, de relance des diplômés, des études démographiques, les dossiers scolaires des étudiants, les examens, les journaux de classe, etc. D'autres sources peuvent en quelque sorte représenter des catégories de personnes auprès de qui on veut obtenir des informations : étudiants du programme, diplômés, employeurs, enseignants, etc.

2) choisir les instruments de collecte : en fonction des sources d'information privilégiées et du type de données recherchées, on pourra trouver parmi les instruments existants ( questionnaires, inventaires, grilles d'observation, etc. ) des instruments appropriés à l'analyse entreprise. Pour faciliter la recherche de tels instruments, on pourra consulter par exemple : Louis GADBOIS, *Instruments d'observation et de mesure pour l'analyse institutionnelle*,

Montréal, CADRE, 1978, 279 pages. Au besoin, on pourra également être appelé à élaborer de nouveaux instruments.

3) déterminer les techniques de collecte : la technique la plus répandue dans les collèges en matière d'analyse ou d'évaluation de programme est celle du questionnaire — qu'on fabrique localement —; selon le type de données recherchées, d'autres techniques pourraient être utiles et même plus appropriées, par *exemple l'entrevue*, l'observation, l'analyse documentaire, les tests de performance, etc.

4) partager les tâches : c'est-à-dire déterminer qui fait quoi. Par exemple, qui est chargé d'élaborer les questionnaires, de les administrer, de faire passer les entrevues, de traiter les données, etc. Le partage des tâches devrait évidemment tenir compte du savoir-faire ou de l'expérience de chacun; il peut également révéler qu'on aura besoin de consultants externes pour mener à bien l'entreprise...

Étape 4 : Procéder à l'interprétation des données

Essentiellement, cette étape consiste à vérifier : 1) la cohérence entre les différentes composantes analysées, par exemple entre les objectifs visés et les moyens retenus pour les atteindre; 2) la congruence entre « le plan et la réalité », par exemple, jusqu'à quel point les résultats réellement atteints correspondent aux résultats prévus; 3) les liens de causalité entre les différentes composantes observées dans la réalité, par exemple les résultats atteints s'expliquent-ils par le contexte ou l'input observés dans la réalité. Il va de soi que l'interprétation des données est fonction de l'objet et des questions d'analyse; en fait on pourrait simplifier en disant que l'interprétation des données consiste à vérifier la réponse aux questions d'analyse qui se dégage des données obtenues.

**Instrument 3 : Cadre général pour une démarche d'évaluation locale du programme**

Il s'agit ici d'un instrument de portée très générale qui résume les grandes étapes d'une démarche d'évaluation de programme et qui se fonde principalement sur la mesure de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être. Ce cadre général a été adapté d'un modèle présenté dans : Luc GIRARD, *Méthode d'évaluation de programmes d'études avancées. Partie I : Cadre théorique*, et *Partie II : Guide d'évaluation*, Décanat des études avancées et de la recherche, Université du Québec à Trois-Rivières, 1987.

Démarche générale d'évaluation

1) Phase de préévaluation : Cette phase consiste à identifier le programme à évaluer, à rassembler toutes les données déjà disponibles sur le programme et à décrire aussi complètement et clairement que possible les composantes du programme tel qu'il a été planifié (buts et objectifs, structure du programme, séquence, objectifs terminaux et principaux éléments de contenus des cours).

2) Phase d'analyse : Cette phase consiste à décrire « ce qui est » et « ce qui devrait être ». La description de « ce qui est » vient compléter la description du programme de la phase précédente en précisant : qui intervient dans le programme, c'est-à-dire la quantité et les caractéristiques des ressources humaines dévolues au programme; pour qui le programme, c'est-à-dire le nombre et les caractéristiques de la clientèle; comment le programme se réalise, les activités, les méthodes, les ressources didactiques utilisées, de même que la séquence des activités; dans quelles conditions le programme se réalise, horaires, locaux, équipements, matériel didactique et autres ressources matérielles; quels résultats on atteint dans le programme, en termes de rendement scolaire, de diplômation, d'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. L'analyse de ce qui est peut se faire à l'aide des données déjà disponibles et d'autres que l'on recueillera au besoin auprès des étudiants, des diplômés, des employeurs, des universités, des enseignants, etc. La deuxième partie de l'analyse

peut procéder de la même façon — mêmes éléments et questionnement des mêmes sources — mais en cherchant cette fois à décrire « ce qui devrait être » plutôt que ce qui est.

3) Phase de jugement : Cette phase consiste à déterminer l'écart qui existe entre « ce qui est » et « ce qui devrait être » et à interpréter cet écart, c'est-à-dire en découvrir les causes possibles, tenter d'isoler la cause principale et, le cas échéant, tester ou valider la cause principale.

4) Phase de décision : En fonction des problèmes et des causes ou de la cause identifiés, il s'agit de formuler des pistes de solution concrètes, réalistes et, au besoin, progressives pour résoudre les problèmes et en éliminer les causes. Dans certains cas, on ne pourra pas éliminer complètement la cause ou les causes mais on pourra chercher des solutions qui les contournent ou en minimisent les effets.

5) Phase de mise en application : À cette étape, on passe à l'action en appliquant la ou les solutions retenues. Il serait certainement opportun de prévoir ici un calendrier réaliste de mise en application, de même que de planifier un processus de réévaluation souple et léger pour s'assurer que la ou les solutions ont bien l'effet recherché.

## Instrument 4 : Cadre de référence pour l'analyse et l'évaluation des programmes du Cégep de Baie-Comeau

Nous complétons cette section en vous présentant un document élaboré par les services éducatifs du cégep de Baie-Comeau pour l'analyse et l'évaluation des programmes de formation. Si nous le reproduisons intégralement, c'est que ce document nous paraît pouvoir être d'une grande utilité pour quiconque s'intéresse d'un peu près à la question de l'évaluation de programme au collégial : d'une part, on y couvre les deux formes d'évaluation discutées dans ce module et qui semblent être celles que l'on retient surtout dans les collèges, à savoir l'analyse et l'évaluation proprement dite; d'autre part, on y présente, de façon synthétique mais très « parlante », pour l'une et l'autre formes des définitions, démarches types, listes d'indicateurs et de questions d'analyse ou d'évaluation claires et tout à fait appropriées à l'enseignement collégial.

CÉGEP DE BAIE-COMEAU

# GUIDES D'ANALYSE ET D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES

Cadre de référence

SERVICES ÉDUCATIFS

SEPTEMBRE 1990

## Table des matières


**Première partie: Analyse des programmes**

Indicateurs internes et externes ..... p. 02

Définition ..... p. 03

Tableau I: Organigramme du cadre d'analyse ..... p. 04

Questionnaire ( les intrants ) ..... p. 05

Questionnaire ( les extrants ) ..... p. 13

Tableau II: Types d'objectifs et niveaux d'apprentissages ..... p. 07

Tableau III: Objectifs et spécifications de niveaux d'apprentissages (exemple) ... p. 08

Tableau IV: Exemple de logigramme ..... p. 09

Tableau V: Apprentissages de niveau collégial ... p. 12

**Deuxième partie: Evaluation des programmes** ..... p. 14

Indicateurs internes et externes ..... p. 14

Définitions ..... p. 15

Tableau VI: Organigramme du cadre d'évaluation de programme (interne) ..... p. 16

Tableau VII: Organigramme du cadre d'évaluation de programme (externe) ..... p. 17

Tableau VIII: Démarche d'évaluation ..... p. 18

Questionnaire d'évaluation ..... p. 19

## ANALYSE DE PROGRAMME

### Développement d'un cadre d'analyse

Le développement d'un cadre d'analyse passe par un certain nombre d'éléments constitutifs (des indicateurs) du **programme** analysé:

**des indicateurs internes**

les buts du programme
les compétences
les objectifs généraux
les objectifs spécifiques
les contenus
la pondération des contenus
les modalités d'évaluation
les méthodologies
les médiagraphies

**des indicateurs externes**

les admissions dans le programme
la persistance dans le programme
le taux de certification, le pourcentage d'admission à l'université, persistance dans les études universitaires, taux de placement dans un emploi relié au programme, satisfaction des employeurs, satisfaction des élèves, le jugement du département responsable du programme relativement à la qualité globale du programme.

L'analyse consiste à établir les liens qui existent entre les différents éléments précités. Il n'y a pas à proprement parler, dans le cadre d'une analyse, de mesure de l'écart entre ce qui existe et ce qui devrait exister (cette mesure étant le propre de l'**évaluation**).

Il est important de noter que toutes les personnes impliquées dans l'organisation et la prestation des enseignements d'un programme sont habilités à faire l'**analyse** de ce programme. Si l'**évaluation** peut, pour certains indicateurs, être faite par des personnes "extérieures" au programme (exemples: employeurs, parents, finissants et finissantes, ...), l'**analyse** doit être réalisée par des personnes "internes" au programme.

La démarche d'analyse est donc une démarche institutionnelle en ce sens qu'elle regroupe des personnes rattachées au cégep pour être menée à terme, tout en étant sous la responsabilité d'une instance du collège (S.E.A., département, C.A., etc). Cette responsabilité, unique ou partagée, devrait faire l'objet de discussion et... de consensus!

Pour les fins de ce travail, nous retiendrons la définition de **Gingras, P.E.** (1979):

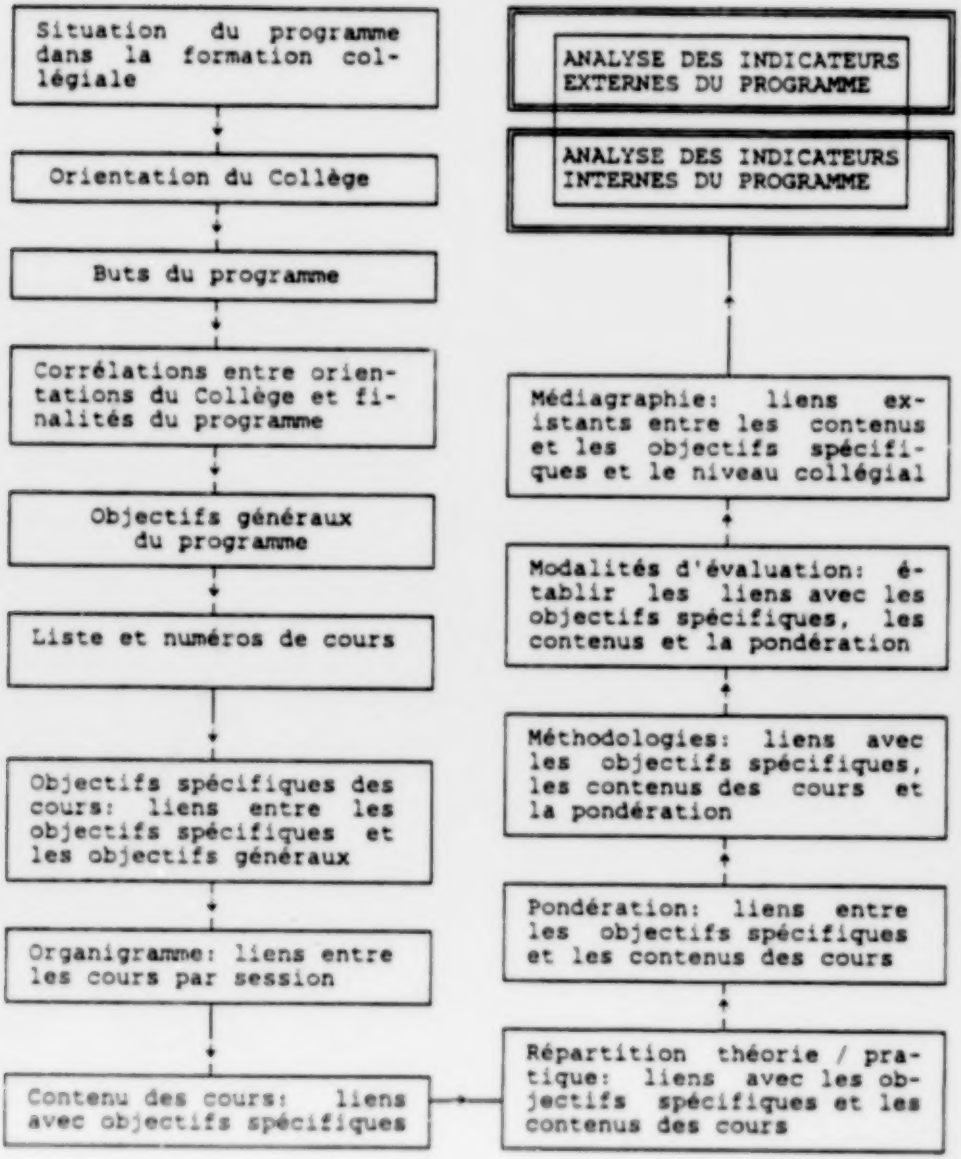
> **Analyser**, c'est examiner, décomposer, défaire, isoler les éléments d'un tout, découvrir leurs relations pour comprendre et expliquer. C'est une lecture rigoureuse et systématique de la réalité. A l'aide de perceptions et de données objectives, l'analyse découvre le réel, le diagnostique, le réflète, le saisit systématiquement.

Quant au contenu à analyser, il est déterminé, dans ses éléments, par les indicateurs décrits au début; ce contenu s'inscrit dans une démarche que nous proposons dans le tableau 1: **Organigramme du cadre s'analyse.**

Chaque partie de la démarche proposée fait l'objet d'une courte explication; des exemples sont également fournis pour mieux illustrer certains points et faire en sorte que nous ayons tous la même compréhension des termes ainsi que des situations traitées.

Tableau 1

**ORGANIGRAMME DU CADRE D'ANALYSE**



## 1. Situation du programme dans la formation collégiale.

La situation d'un programme est reliée à certains indicateurs importants:

- l'actualité du programme
- sa particularité par rapport à d'autres programmes similaires dans le réseau collégial
- sa particularité par rapport à d'autres programmes similaires dans le réseau universitaire et secondaire
- l'évolution du collège et de l'environnement socio-économique dans lequel se situe le programme
- etc.

**Question:** quelle est la situation du programme dans la formation collégiale?

## 2. Les buts du programme.

Définir les buts du programme. Les buts sont différents des **objectifs généraux**. Ils représentent plus des réponses souhaitées que des réponses attendues. Les buts sont en quelque sorte les conséquences des apprentissages réalisés dans un programme.

Exemple de but et d'objectif général tiré d'un programme fictif portant sur l'environnement:

- But: rendre les gens conscients de l'importance d'une société plus propre et mieux adaptée aux besoins réels des individus.
- Objectif général: Identifier des moyens permettant de gérer les déchets toxiques.

On comprendra, à la lecture de cet exemple, que ce serait difficile d'évaluer le degré de conscience d'une "société propre". Par contre, il est plus facile d'évaluer le nombre et la qualité des "moyens de gérer...".

Nous pouvons également déterminer les **finalités** d'un programme; à ce moment, entre autres, nous devons identifier les compétences attendues des élèves à la fin de leur programme.

Exemple de finalité:

- Etre capable de soutenir une argumentation technique portant sur la gestion de déchets toxiques.

Pour arriver à atteindre cette finalité, les élèves auront dû suivre un certain nombre de cours, appris un contenu pertinent, en même temps qu'ils auront appris à argumenter de façon logique. Donc, il faut plusieurs types d'apprentissages pour atteindre une finalité.

**Question:** quels sont les buts du programme "X"?

En dresser la liste numérotée [ but no. 1, but no. 2, but no. 3, etc.]

3. **Corrélations entre les orientations du collège et les finalités ou buts du programme.**

Les collèges, en général, se donnent des orientations quant à la nature des programmes qu'ils offrent. Ces orientations reposent sur des critères liés à la géographie, aux besoins du marché, à la société particulière dans laquelle ils oeuvrent, aux ressources naturelles environnantes, etc.

Par rapport à des orientations plus institutionnelles, il y a celle de la promotion des programmes généraux, celle du développement de la formation professionnelle ou celle où on fait la promotion d'éléments de formation fondamentale (socialisation, personnalisation, qualité de la langue et qualités intellectuelles). On peut aussi privilégier les programmes axés sur les arts, sur les sciences de la nature, etc.; on peut se spécialiser dans quelques programmes avec plusieurs voies de sortie, ...

**Question:** quelles sont les orientations du collège en matière de programmes offerts et en matière de développement à long terme d'autres programmes

**Question:** quelles sont les orientations du collège par rapport au programme analysé?

**Question:** quelles sont les corrélations entre les buts du programme et les dimensions de la formation fondamentale?

## 4. Les objectifs généraux du programme.

Les objectifs généraux sont définis en termes d'**objectifs d'apprentissage** et ils sont situés à un **niveau** donné dans un des trois champs du savoir: **savoir être** (objectifs affectifs), **savoir faire** (objectifs psycho-moteurs) et **savoir** (objectifs cognitifs).

Tableau II

**TYPES D'OBJECTIFS ET NIVEAUX D'APPRENTISSAGES**
(exemple)

| A) Objectifs cognitifs | B) Objectifs affectifs |
|---|---|
| 1. connaissance | 1. réception |
| 2. compréhension | 2. réponse |
| 3. application | 3. valorisation |
| 4. analyse | 4. organisation |
| 5. synthèse | 5. caractérisation par une valeur |
| 6. évaluation | |
| **C) Objectifs psycho-moteurs** | |
| 1. Mouvements réflexes | 4. Aptitudes physiques |
| 2. Mouvements naturels | 5. Habiletés motrices |
| 3. Aptitudes perceptives | 6. Communication non verbale |

Note: ce tableau est une adaptation des références suivantes:

- Objectifs du domaine cognitif: taxonomie de Bloom
- Objectifs du domaine affectif: taxonomie de N. Metfessel
- Objectifs du domaine psycho-moteur: taxonomie de A. Harrow

Un **objectif général** se rapporte habituellement à un cours dans son ensemble ou à un groupe de cours. Un **objectif spécifique** se rapporte habituellement à un élément ou à un ensemble d'éléments de contenu d'un cours.

Nous donnons ici un exemple d'objectifs généraux formulés et définis selon des niveaux d'apprentissage dans les différents domaine du savoir (voir Tableau II).

Tableau III

**Objectifs et spécification des niveaux d'apprentissage**
[ exemple ]

| | Niveaux d'apprentissage |
|---|---|
| -1- | |
| Prendre conscience de l'importance de la dimension holistique dans le développement harmonieux de l'enfant. | Objectif du domaine affectif<br>Niveau 3<br>Préférence pour une valeur<br>Engagement. |
| -2- | |
| Démystifier la dimension holistique: définition, termes spécifiques, croyances, préjugés, etc. | Objectif du domaine cognitif<br>Niveau 2<br>Compréhension |
| -3- | |
| Connaître différentes approches à caractère holistique et alternatif. | Objectif du domaine cognitif<br>Niveau 2<br>Compréhension |
| -4- | |
| Expérimenter certains aspects liés aux approches holistiques et alternatives. | Objectif du domaine cognitif<br>Niveau 3<br>Applications |
| -5- | |
| Etre habileté à appliquer des aspects des approches holistiques et alternatives expérimentées. | Objectif du domaine cognitif<br>Niveau 3<br>Applications |

5. **Liste et numéros des cours du programme**

. Inscrire ici la liste des numéros des cours du programme par ordre numérique: titres exacts et numéros tels qu'ils apparaissent dans les Cahiers de l'enseignement collégial.

6. **Les objectifs spécifiques des cours; les liens entre les objectifs spécifiques et les objectifs généraux.**

. Pour chacun des cours listés, en identifier les objectifs spécifiques. Les numéroter.

. Identifier le ou les objectifs généraux auxquels se rapportent directement les objectifs spécifiques de chacun des cours.

. Identifier le ou les objectifs spécifiques n'ayant pas de liens directs avec un ou des objectifs généraux du programme.

7. **Logigramme: liens entre les cours par session.**

. Etablir l'organigramme des cours du programme

. Identifier les cours préalables

. ressortir les éléments de logique qui sont déterminants dans le choix d'une session pour dispenser un cours du programme

. Identifier le ou les cours "déplaçable"

Tableau IV
**EXEMPLE DE LOGIGRAMME**

| Session 1 | Session 2 | Session 3 | Session 4 | Session 5 | Session 6 |
|---|---|---|---|---|---|
| 350-101-87 | 350-202-87 | 350-311-87 | 350-421-87 | | |
| 601-111-85 | 601-303-85 | 601-103-85 | 601-935-85 | | 350-631- |
| 340-101-84 | 340-201-84 | 340-301-84 | 340-401-84 | | |
| 109-xxx-15 | 109-xxx-30 | 109-xxx-15 | 109-xxx-30 | 350-532- | |
| | | | | | 350-611 |
| 350-111-87 | 350-211-87 | 350-221-87 | 350-411-87 | | |
| | | | | | 384-901 |
| 354-101-79 | | | | | |
| | | | Stage 45% | Stage 55% | 350-651 |
| 350-121-87 | | | | | |
| | | 350-321-87 | 350-431-87 | | 350-621- |
| | 354-332-81 | | | | |

8. **Contenu des cours: liens avec les objectifs spécifiques**

- Identifier les éléments de contenu pour chacun des cours listés (cours obligatoires, de service, disciplinaires).
- Rattacher les éléments des contenus de cours aux objectifs spécifiques formulés.
- Identifier, s'il y a lieu, les éléments de contenu qui ne se rattachent pas à un objectif spécifique.

9. **Répartition théorie/pratique**: table de spécifications.

- Déterminer l'importance accordée à chacun des objectifs par un pourcentage approximatif
- Répartir les contenus en fonction des objectifs spécifiques des cours selon la classification suivante: savoir, savoir faire et savoir être.
- Donner le total en pourcentage des contenus de type "savoir"
- Donner le total en pourcentage des contenus de types "savoir être et savoir faire".
- Faire la table de spécifications

10. **Pondération des cours.**

- Déterminer la pondération de chacun des cours en fonction des pourcentages obtenus dans la partie précédente (numéro 9).

Exemple:

| | |
|---|---|
| 350-111-87 | 2-1-3 |
| 350-121-87 | 3-0-3 |
| 350-241-87 | 2-2-3 |
| 350-555-87 | 2-36-3 |

- Calculer le nombre d'unités accordées à chaque cours

Exemple:

| | | |
|---|---|---|
| 350-111-87 | 2-1-3 | 2 unités |
| 350-241-87 | 2-2-3 | 2 unités et 1/3 |
| 350-555-87 | 2-36-3 | 13 unités et 2/3 |

- Analyser la pondération en fonction des objectifs spécifiques et des contenus des cours.

11. **Méthodologies** (exemples: cours théoriques, laboratoires, ...)

- Identifier les méthodologies utilisées dans les prestations de cours.
- Faire les liens entre les méthodologies utilisées et les contenus de cours.
- Faire les liens entre les méthodologies et les objectifs spécifiques des cours.
- Faire les liens entre les méthodologies utilisées et la pondération des cours.

12. **Modalités d'évaluation** (exemples: examens écrits, oraux, objectifs, à développement, etc.)

- Faire le lien entre le type d'évaluation utilisé et les méthodologies.
- Faire le lien entre le type d'évaluation utilisé et les objectifs spécifiques des cours.

13. **Médiagraphie.**

- Faire l'inventaire des médiagraphies utilisées
- Etablir les liens entre la médiagraphie et les objectifs spécifiques des cours.
- Etablir les liens entre la médiagraphie et les contenus des cours.
- Etablir les liens entre la médiagraphie et les apprentissages de niveau collégial.

Tableau V

**APPRENTISSAGE DE NIVEAU COLLEGIAL ( A.N.C. )**

Un ANC doit avoir un contenu académique associé à une discipline ou un programme de formation

Un ANC doit pouvoir généralement s'appliquer dans un autre contexte où il a été acquis.

Un ANC doit être vérifiable. L'élève doit être en mesure de prouver de façon satisfaisante qu'il possède l'apprentissage pour lequel il obtient une note de passage.

Un ANC doit se situer au dessus ou au delà du niveau d'apprentissage acquis à travers l'expérience du quotidien habituel.

Un ANC doit présenter une dimension théorique et appliquée (les principes et les applications).

Source: STEFFAN, Dee. Vermont State College office external program, Juin 1984

Traduction et adaptation: Jean-Eudes Gagnon

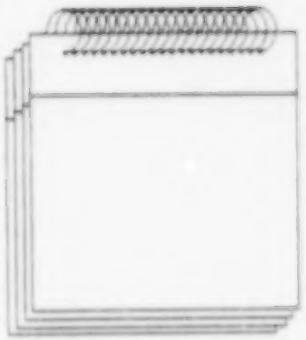
14. Les **extrants** du programme.

Les **extrants** sont des indicateurs externes au programme mais ils sont directement rattachés au programme puisqu'ils en constituent les "effets" à court ou moyen terme. L'analyse porte donc sur les **effets** suivants:

- le nombre des demandes d'inscription au programme ainsi que le nombre réel d'admission
- le nombre des finissants et finissantes
- le pourcentage de certification (DEC) par rapport au nombre d'admissions
- le placement dans un emploi relié au programme
- la satisfaction des employeurs: jugement qualitatif par rapport à des critères déterminés par les analystes du programme. Exemples:
  - la connaissance de la profession
  - l'obligation de l'employeur de donner du perfectionnement supplémentaire
  - l'efficacité de l'employé-e
  - la personnalité de l'employé-e
  - etc.
- le nombre d'admission à l'université par rapport à la demande, dans un programme universitaire connexe à celui du collégial
- la persistance et la diplômation dans un programme universitaire
- analyse d'éléments favorisant la **qualité** des élèves dans un programme. Exemple: personnalisation, qualité de la langue écrite et parlée, la socialisation, qualité intellectuelle, compétence professionnelle, etc.

Démarche: recueillir les informations pertinentes aux extrants décrits ci-dessus.

## EVALUATION DE PROGRAMME



L'évaluation passe par un certain nombres d'éléments constitutifs du **programme** analysé, ce que nous appelons les **indicateurs** qualitatifs et quantitatifs, **internes et externes.**

Les indicateurs <u>internes</u> sont les suivants:

les buts du programme
les finalités
les objectifs généraux
les objectifs spécifiques
les contenus
la pondération des contenus
les modalités d'évaluation
les méthodologies
les médiagraphies

Les indicateurs <u>externes</u> sont les suivants:

le nombre de demandes d'admission dans le programme
la persistance dans les études collégiales
le taux de certification
le pourcentage d'admission à l'université
la persistance dans les études universitaires
le taux de placement dans un emploi relié
la satisfaction des employeurs
la satisfaction des élèves
le jugement du département responsable du programme

Si l'**analyse** consiste à établir les liens qui existent entre les différents éléments précités, l'**évaluation** consiste à <u>mesurer l'écart</u> qui pourrait exister entre les constatations remarquées lors de l'analyse et la réalité qu'on voudrait voir atteinte en regard de nos objectifs de formation. L'analyse est donc un prérequis essentiel à l'évaluation.

Il est important de noter que toutes les personnes impliquées dans l'organisation et la prestation des enseignements d'un programme peuvent être pressenties pour faire l'**évaluation** de ce programme, et, pour un certain nombres d'indicateurs, on peut s'adjoindre des personnes "extérieures" au programme (exemples: employeurs, parents, finissants et finissantes, ...).

Pour les fins de ce travail, nous retiendrons les définitions de **Gingras, P.E.** (1979) et de **Stufflebeam, D.**(1980):

> Evaluer, c'est estimer, apprécier la qualité d'une chose ou d'un acte, déterminer la valeur des compétences d'une personne. C'est se demander ce que vaut un service et comment l'améliorer. L'évaluation s'interroge sur la valeur de ce qui est, de ce qui se fait. (Gingras)

> Evaluer, c'est un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles. (Stufflebeam)

Comme l'évaluation est un processus, il faut identifier les étapes qui sont inhérentes à ce processus. Nous avons donc conçu un "organigramme séquentiel" (tableaux 6 et 7) nous permettant de visualiser le contenu d'une activité d'évaluation de programme; également, nous avons développé un modèle d'évaluation (tableau 8) en identifiant les étapes à suivre et les éléments d'implication. C'est un cadre théorique de l'évaluation qui est proposé dans cette démarche. La démarche est faite en référence avec le cadre d'**analyse de programme** construit sur le même modèle et présenté au début de cet ouvrage.

Tableau VI
Organigramme du cadre d'évaluation
de programme (interne)

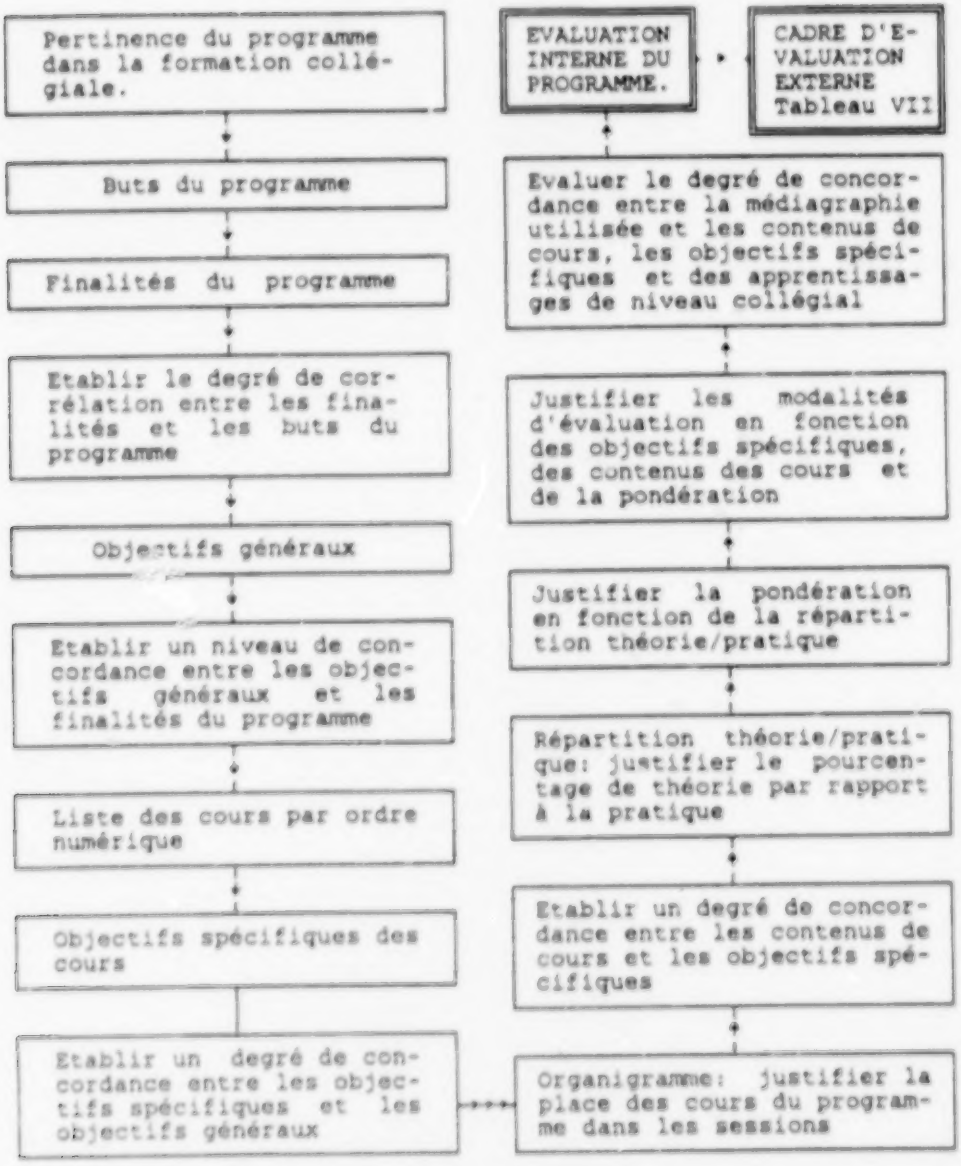


Tableau VII
Organigramme du cadre d'évaluation
de programme (externe)

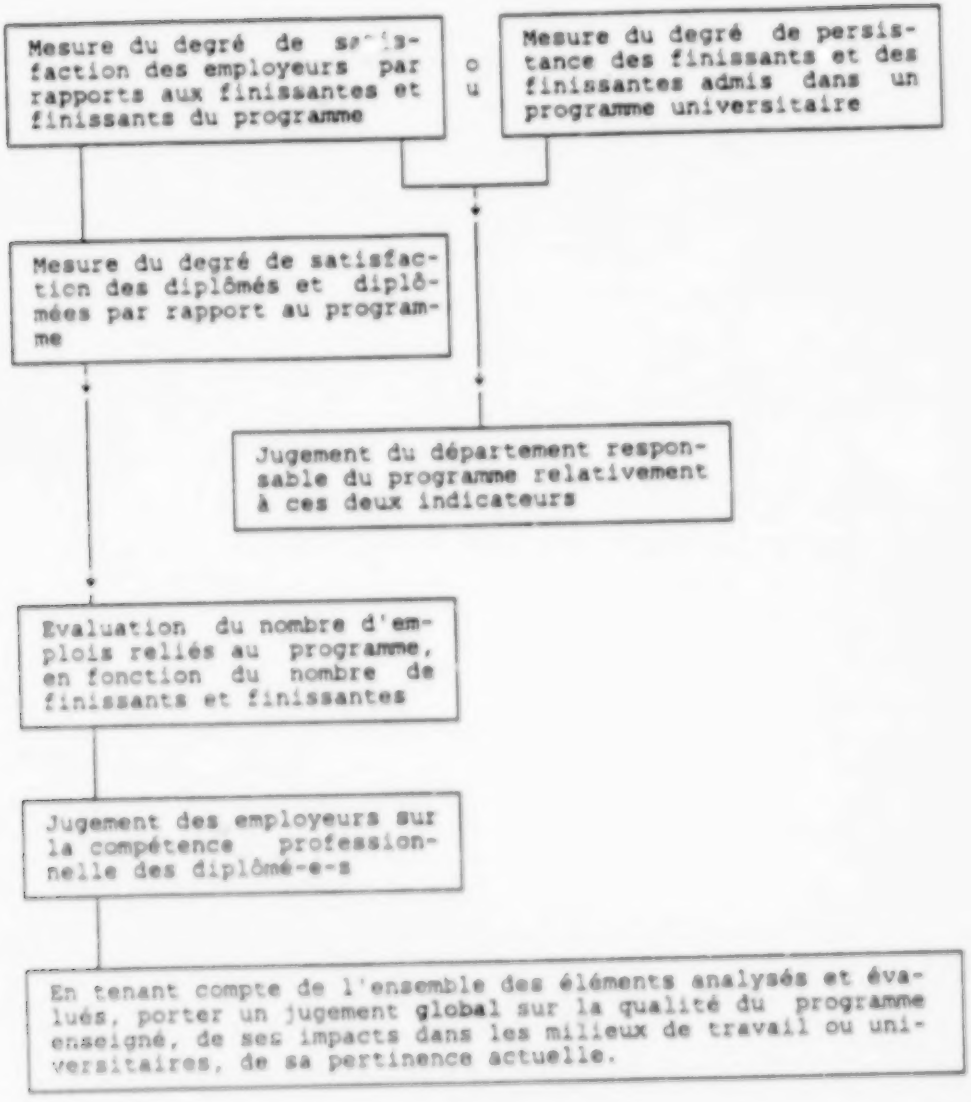
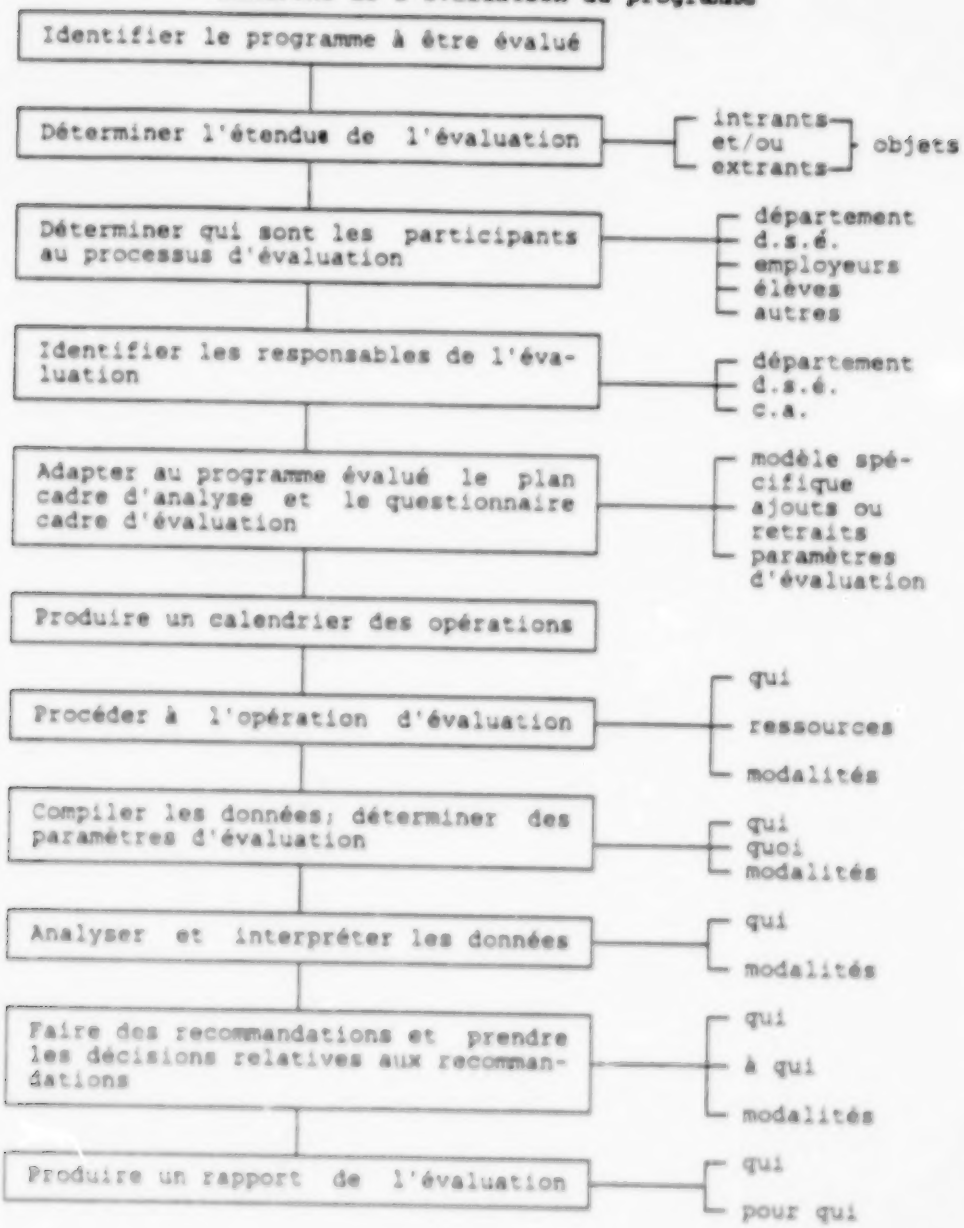


Tableau VIII

**Démarche de l'évaluation du programme**



## Questionnaire d'évaluation

N.B. ce questionnaire fait directement référence à la première partie concernant l'analyse de programme.

* * * * * * * * *

1. **Pertinence du programme dans la formation collégiale.**

   **Questions:**

   - Quelle est la pertinence du programme dans la formation collégiale?
   - Si d'autres programmes semblables existent, peut-on porter un jugement sur le pourcentage de ressemblances et de dissemblances relativement aux éléments suivants: buts, objectifs généraux, objectifs spécifiques et contenus des cours?
   - Déterminer si le programme s'inscrit dans l'évolution du collège et de l'environnement socio-économique.

2. **Les buts du programme.**

   **Question:**

   - Peut-on déterminer un degré de correspondance entre les buts du programme et les orientations du collège de même que l'évolution socio-économique dans laquelle s'inscrit le programme

3. **Corrélations entre les orientations du collège et les finalités du programme.**

   **Questions:**

   - Les finalités du programme correspondent-elles aux buts du programme?
   - Peut-on rattacher une ou des finalités à un ou des buts du programme?
   - En quoi les finalités du programme correspondent-elles aux quatre dimensions de la formation fondamentale: socialisation, qualité de la langue, personnalisation, qualités intellectuelles?

4. **Les objectifs généraux du programme.**

**Questions:**

- Les objectifs généraux correspondent-ils aux buts du programme?
- Peut-on identifier les éléments de correspondance?
- Pour chacun des objectifs généraux identifiés, peut-on établir un degré de concordance?

5. **Les objectifs spécifiques des cours; les liens entre les objectifs spécifiques et les objectifs généraux.**

**Questions:**

- Pour chacun des cours listés, peut-on en identifier les objectifs spécifiques?
- Peut-on rattacher tous les objectifs spécifiques à un ou à des objectifs généraux?
- Sinon, identifier le ou les objectifs spécifiques n'ayant pas de liens directs avec un ou des objectifs généraux du programme.
- Déterminer le pourcentage des objectifs spécifiques ayant un lien direct avec les objectifs généraux.

6. Organigramme: liens entre les cours par session.

Questions:

- Peut-on justifier la logique du choix des sessions pour dispenser un cours du programme?
- Peut-on déplacer des cours sans modifier la logique de l'organigramme?
- Quel est le pourcentage des cours non déplaçables?

7. **Contenu des cours: liens avec les objectifs spécifiques**

**Questions:**

- Peut-on rattacher tous les éléments des contenus de cours aux objectifs spécifiques formulés?
- Quel est le pourcentage des éléments contenus qui ne se rattachent pas à un objectif spécifique.

8. **Répartition théorie/pratique.**

**Questions:**

- Pour un cours identifié, l'importance accordée à chacun des objectifs est-elle déterminée?
- Pour un cours identifié, les contenus sont-ils répartis en fonction des objectifs spécifiques des cours selon la classification suivante: savoir, savoir faire et savoir être?
- Peut-on donner le total en pourcentage des contenus de type "savoir", de type "savoir être" et de type "savoir faire"?
- Peut-on donner le pourcentage de la théorie par rapport à celui de la pratique?

9. **Pondération des cours.**

**Question:**

- Peut-on justifier la pondération des cours en fonction de la répartition théorie-pratique?

10. **Méthodologies.**

**Questions:**

- Existe-t-il des liens entre les méthodologies utilisées et les contenus de cours?
- Existe-t-il des liens entre les méthodologies et les objectifs spécifiques des cours?
- Existe-t-il des liens entre les méthodologies utilisées et la pondération des cours?

11. **Modalités d'évaluation.**

**Questions:**

- Les modalités d'évaluation correspondent-elles aux objectifs spécifiques des cours.
- Les modalités d'évaluation ont-elles un lien avec la pondération des cours.
- Les modalités d'évaluation correspondent-elles aux contenus des cours.

12. **Médiagraphie.**

**Questions:**

- Existe-t-il des liens entre la médiagraphie et les objectifs spécifiques des cours.
- Existe-t-il des liens entre la médiagraphie et les contenus des cours.
- Existe-t-il des liens entre la médiagraphie et des apprentissages de niveau collégial.

13. **Les extrants du programme:** (inscriptions, finissantes et finissants, placement, employeurs, universités)

**Questions:**

- Quel est le nombre des inscriptions au programme?
- Quel est le nombre des finissants et des finissantes dans le programme?
- Quelle est le différence entre le nombre des inscriptions et celui des diplômé-e-s?
- Quel est le taux moyen de placement dans la profession concernée?
- Peut-on établir un degré de satisfaction de la part des employeurs concernant les diplômé-e-s du programme, et cela en regard de certains indicateurs: compétence, connaissance de la profession, réponse aux besoins de l'entreprise, personnalité, rapidité d'intégration, etc.?
- Peut-on établir un degré de satisfaction de la part des diplômées et diplômées par rapport à différents aspects du programme d'études évalué?

- Quel est le pourcentage d'admission à l'université?

- Quel est le taux de persistance des étudiants et des tudiantes admis à un programme universitaire?

- Quels sont les résultats moyens des étudiantes et des étudiants admis dans un programme universitaire?

- Quel jugement peut-on porter sur la qualité des élèves du cégep dans un programme donné en regard de leurs études universitaires?

14. **Le département responsable du programme.**

**Questions:**

- Le département juge-t-il les ressources humaines liées à son programme en nombre suffisant?

- Le département juge-t-il les ressources humaines suffisamment qualifiées (perfectionnées) pour dispenser toutes les activités de son programme?

- Le département juge-t-il que les ressources matérielles affectées à son programme sont suffisantes?

- Le département juge-t-il que le support accordé par l'organisation de cégep en fonction de son programme est adéquat? [support-conseil, publicité, information, ...]

- Autres questions spécifiques au département responsable du programme évalué.

- - - - - - - - - - - - -

# BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

**Problématique et situation actuelle dans le réseau**

ARCHAMBAULT, André, «Le vrai ou le faux sceptique ?», *Cégepropos*, vol. 18, no 4, mars 1989, p. 15

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU CPECE-PERFORMA, *Comptes rendus des travaux des trois ateliers sur l'approche-programme*, mars 1990, 5, 4 et 14 pages

COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES, *Une problématique renouvelée de la gestion des programmes*, Fédération des cégeps, octobre 1987, 29 pages

CONSEIL DES COLLÈGES, *L'harmonisation du secondaire au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1988-1989*

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Du collège à l'université : l'articulation de deux ordres d'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988 (voir les trois premiers chapitres en particulier).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989

DENIS, Guy, «L'analyse locale des programmes : un cul-de-sac», *Prospectives*, décembre 1978, p. 196-207

DESAUTELS, Pierre et Renée DESAUTELS, «L'arrimage secondaire-collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 3, mars 1989, p. 5-6

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *La gestion des programmes de l'enseignement collégial : ses grands encadrements*, Document de travail, le 11 janvier 1989, 30 pages

DUCHARME, Robert, «Structures d'accueil universitaires et programmes collégiaux», *Cégepropos*, vol. 18, no 4, mars 1989, p. 12-13

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Pour une gestion concertée des programmes au collégial. Avis de la Fédération des cégeps à la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.)*, 1992, 17 pages

GAGNON, Claude, « La formation fondamentale dans le secteur technique : convergences et cohérence », *Lignes pédagogiques*, vol. 2, no 3, février 1989, p. 18-25

LAPIERRE, René et François CAUCHY, «Le département ou le programme ? Entre les deux, mon coeur balance !», *La pédagogie au collégial : 20 ans après*, Actes du 7e colloque de l'AQPC (1987), 1988, p. 99-107

LEDUC, Pierre, «De l'application des grilles de cours à la gestion des programmes», *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 3, mars 1988, p. 29-32

MARTINEAU, Jean-François, «L'enseignement de la philosophie et l'approche-programme», *Pédagogie collégiale*, vol. 3, no 2, décembre 1989, p. 31-33

MORIN, Bernard. *Notes pour une communication à l'Assemblée générale PERFORMA*, le jeudi 15 mars 1990, Fédération des cégeps, 6 pages

TREMBLAY, Roch. «La gestion des programmes de formation : pourquoi cette préoccupation nouvelle de la part des cégeps ?», *Cégepropos*, vol. 18, no 4, mars 1989, p. 6

**Cadre conceptuel**

BARBEAU, Denise. «L'approche-programme et les structures», *Compte rendu de la journée pédagogique institutionnelle tenue au cégep André-Laurendeau, le mardi 6 mars 1990*, p. 13-16

CÉGEP DE BAIE-COMEAU, Services éducatifs. *Définitions locales de programme d'études et d'approche-programme. Cadre de référence*, octobre 1990, 16 pages + annexes

COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES DE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS, Comité sur la gestion des programmes. *Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes*, Fédération des cégeps, avril 1988, 16 pages
N.B. L'essentiel de ce texte a été reproduit sous le même titre dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 2, décembre 1988, p. 31-35

CONSEIL DES COLLÈGES, Commission de l'enseignement professionnel. *Rapport annuel 1982-1983*

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, 1975
Cet ouvrage est probablement plus connu sous l'appellation de *Rapport Nadeau*; par ailleurs, voir en particulier le chapitre II dans *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 1, octobre 1987, p. 36-38

D'AMOUR, Cécile. «Les cours de service et l'approche-programme», *Compte rendu de la journée pédagogique institutionnelle tenue au cégep André-Laurendeau, le mardi 6 mars 1990*, p. 13-16

D'HAINAUT, Louis. «Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale», *Pédagogie collégiale*, vol. 3, no 3, février 1990, p. 33-43

D'HAINAUT, Louis. *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats d'une formation*, Paris et Bruxelles, Fernand Nathan et Éditions Labor, 1985, p. 1-188

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, Direction des affaires éducatives. *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial. Document 1 : Principes et orientations*, Québec, 1984, 32 pages

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *La gestion des programmes de l'enseignement collégial : ses grands encadrements*. Document de travail, le 11 janvier 1989, 30 pages

FORCIER, Paul. «Et si on faisait de la musique !», *Cahier de participation du colloque de l'AQPC 1989*

FORCIER, Paul. «L'homme qui plantait des arbres ou le plus beau métier du monde», *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 4, mai 1989, p. 44-46

JUNEAU, Jacques, «Approche-programme, approche humaine», *Cégepropos*, vol. 18, no 4, mars 1989, p. 8

MORIN, Bernard, «L'approche-programme : qu'est-ce que c'est ?», *Cégepropos*, vol. 18, no 4, mars 1989, p. 7

MORIN, Bernard, «Les programmes d'études et la formation fondamentale», *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 1, octobre 1988, p. 38-42

MORIN, Bernard, «Programmes d'études et compétence des étudiants», *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 4, mai 1989, p. 32-37

MORIN, Yvon, «L'approche programme, de la théorie à la pratique», *La Revue du cégep de La Pocatière*, vol. 3, no 1, printemps 1991, p. 11-19

TREMBLAY, Roch, «La formation fondamentale et l'approche-programme : Un processus de planification», *Communications Ahuntsic*, vol. 6, no 2, décembre 1990, p. 4-5

TREMBLAY, Gilles, «Dans le contexte québécois d'une relance de la formation professionnelle au secondaire : la mise en place d'un nouveau modèle d'élaboration de programme axé sur les compétences», Fonds pour l'implantation de la reconnaissances des acquis au collégial (FIRAC), *Bulletin d'information*, vol. 6, no 8, mars 1990

TREMBLAY, Gilles, «À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : Éléments de réflexion théorique et perspectives historiques», Fonds pour l'implantation de la reconnaissances des acquis au collégial (FIRAC), *Bulletin d'information*, vol. 6, no 9, avril 1990

## Évaluation de programme

AUBIN, Gabriel, *L'analyse locale des programmes de formation*, coll. L'analyse institutionnelle, no 3, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1977, 71 pages

AUBIN, Gabriel, *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*, coll. L'analyse institutionnelle, no 9, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal, 1979, 38 pages

BAUDOUX, Claudine, « Les évaluations organisationnelles des programmes universitaires : essai de typologie », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 9, nos 2-3, été-automne 1986, p. 39-57

BIBEAU, Jean-René, BUSSIÈRE, Louise, *Évaluation de programme. Cadre de référence*, Service d'évaluation de programme, Ministère de l'Éducation, janvier 1988, 23 pages

BIBEAU, Jean-René, BUSSIÈRE, Louise, *Évaluation de programme. Démarche*, Service d'évaluation de programme, Ministère de l'Éducation, janvier 1988, 29 pages

BIBEAU, Jean-René, BUSSIÈRE, Louise, *Évaluation de programme. Terminologie*, Service d'évaluation de programme, Ministère de l'Éducation, janvier 1988, 12 pages

CÉGEP DE BAIE-COMEAU, Services éducatifs, *Guides d'analyse et d'évaluation des programmes. Cadre de référence*, septembre 1990, 23 pages

COLLÈGE AHUNTSIC, Service des programmes, *Évaluation de programmes. Banque de questions*, septembre 1988, 101 pages

COLLÈGE AHUNTSIC, Service des programmes, *Évaluation de programmes. Guide d'utilisation de la banque de questions*, septembre 1988, 25 pages

CONSEIL DES COLLÈGES, Commission de l'évaluation, *L'évaluation des programmes de formation au collégial. Cadre de référence expérimental pour le développement et l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes de formation*, juin 1991, 58 pages

DION, Denise, *Grilles d'évaluation du programme "Technologies du génie électrique"*, Services éducatifs, Cégep de Baie-Comeau, décembre 1991, 30 pages

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, Direction des affaires éducatives, *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial. Document 1 : Principes et orientations*, Québec, 984, 32 pages

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *La gestion des programmes de l'enseignement collégial : ses grands encadrements*, Document de travail, le 11 janvier 1989, 30 pages

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, Service des programmes, *Guide de la coordination*, Version révisée, septembre 1987, 65 pages

DONALD, Janet G., « Des principes et des paramètres de l'évaluation de l'enseignement supérieur », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 8, no 4, hiver 1986, p. 5-30

DUBUISSON, Régis, « L'évaluation des programmes : une nécessité », *Impulsion*, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, vol. 2, no 3, décembre 1991, p. 1-3

FAUCHER, Gaston, « Les collèges et l'évaluation : questions et perspectives », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 2, décembre 1991, p. 39-41

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, Sous-comité du comité mixte sur les affaires pédagogiques, *L'évaluation des programmes. Rapport d'étape 1990-1991*, 12 avril 1991, 9 pages

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, Sous-comité du comité mixte sur les affaires pédagogiques, *L'évaluation des programmes. Rapport d'étape*, juin 1990, 7 pages

FORCIER, Paul, « Évaluation dites-vous ? Non, "assessment" », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 3, février 1991, p. 36-39

GADBOIS, Louis, *Instruments d'observation et de mesure pour l'analyse institutionnelle*, coll. L'analyse institutionnelle, no 8, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1978, 279 pages

GADBOIS, Louis, *Introduction aux indicateurs de l'éducation*, coll. L'analyse institutionnelle, no 13, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1986, 43 pages

GINGRAS, Paul-Émile, « Pour une éducation de qualité, des "institutions" », *Prospectives*, vol. 23, no 2, avril 1987, p. 67-74

GINGRAS, Paul-Émile, *Le concept d'"indicateur" appliqué à l'éducation*, coll. L'analyse institutionnelle, no 6, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1977, 90 pages

GIRARD,Luc, *Méthode d'évaluation de programmes d'études avancées. Partie I : Cadre théorique*, Décanat des études avancées et de la recherche, Université du Québec à Trois-Rivières, 1987, 41 pages

GIRARD,Luc, *Méthode d'évaluation de programmes d'études avancées. Partie II : Guide d'évaluation*, Décanat des études avancées et de la recherche, Université du Québec à Trois-Rivières, 1987, 60 pages

JOLY, Jean, « La mise en priorité des besoins suite à l'application des nouveaux programmes », *Évaluer en toute équité. Actes de la 9e session d'études*, Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉE), 1987, p. 107-114

LAPIERRE, Marilyse, « L'évaluation et le développement des programmes au Collège Ahuntsic, une expérience en cours », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 1, octobre 1987, p. 6-11

LAPIERRE, Marilyse, *Les données sur les cheminements scolaires. Un outil de développement*, Direction générale de l'enseignement collégial, Québec, 1989, 31 pages

LAPOINTE BOUVRETTE, Pierrette, « Une expérience d'évaluation de programme au Département des soins infirmiers», *Impulsion*, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, vol. 2, no 3, décembre 1991, p. 7-8

LAROUCHE, Réjean, «L'agrément en TLM * et l'évolution du programme», *Impulsion*, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, vol. 2, no 3, décembre 1991, p. 8-9
* Technologie de laboratoire médical

LAWTON, D., « L'évaluation du contenu d'un curriculum », *Programmes d'études et éducation permanente*, coll. L'éducation en devenir, UNESCO, 1979, p. 179-202

LINCOLN, Yvonna S., « L'évaluation des programmes en l'an 2000 : problèmes et solutions », *L'évaluation : défis des années 80*, Monographies en mesure et évaluation, vol. 4, no 1, Département de mesure et évaluation, Université Laval, octobre 1986, p. 47-67

NADEAU, Marc-André, *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*, 2e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, 430 pages

SONDACK, Robert, «L'évaluation des programmes de formation : rétrospective», *Impulsion*, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, vol. 2, no 3, décembre 1991, p. 3-5

## Quelques expériences

1. Expériences institutionnelles

COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE, *Politique sur l'évaluation des programmes d'études de l'enseignement régulier*, septembre 1987, 12 pages

LAPIERRE, Marilyse, « L'évaluation et le développement des programmes au Collège Ahuntsic, une expérience en cours », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 1, octobre 1987, p. 6-11

## Cégep André-Laurendeau

Comité sur le développement des programmes, *La prise en charge locale des programmes*, Commission pédagogique, octobre 1987, 10 pages

Comité sur le développement des programmes, *La prise en charge locale des programmes. Deuxième version : Vers une politique institutionnelle de gestion des programmes*, Commission pédagogique, mai 1988, 5 pages

Une série de neuf textes sous le titre «Félicitations pour votre beau programme !», *En prime*, vol. 11 nos 5 à 7 et vol. 12 nos 1 à 7, 1989 et 1990

*Programme et approche-programme. Compte rendu de la journée pédagogique institutionnelle, tenue au cégep André-Laurendeau, le mardi 6 mars 1990*, 54 pages

*Consultation sur le Projet de politique institutionnelle de gestion des programmes*, 28 février 1990, 4 pages

*Projet de politique institutionnelle de gestion des programmes*, mai 1989, 12 pages

*Politique de gestion des programmes*, juin 1990, 8 pages

## Cégep de Baie-Comeau

*Une définition de l'approche-programme*. Un cadre de référence. Les préoccupations d'approche-programme. Une définition locale. Des pistes d'actions, 15 janvier 1990, 4 pages + annexe

*L'évaluation des programmes*. Contexte et définition de l'évaluation. Analyse et évaluation d'un programme. Objet de l'évaluation, 15 janvier 1990, 8 pages

*Évaluation des programmes : document de consultation présenté aux responsables de la coordination départementale*, 2 février 1990, 8 pages

*Définition locale de l'approche-programme : document de consultation présenté aux responsables de la coordination départementale*, 19 mars 1990, 7 pages

*L'approche-programme, un modèle de concertation à apprivoiser ! Cahier-participation*, Journées pédagogiques du 9 et du 10 avril 1990, 14 pages

*L'approche-programme, un modèle de concertation à apprivoiser. Documents préparatoires*, Journées pédagogiques du 9 et 10 avril 1990, 20 pages

*Bloc B : l'Approche-programme (Rencontres départementales)*, Journées pédagogiques des 9 et 10 avril 1990, 16 pages

*Bloc B : feuilles-réponses suite à la rencontre départementale*, Journées pédagogiques des 9 et 10 avril 1990, 36 pages

Services éducatifs, *Définitions locales de programme d'études et d'approche-programme. Cadre de référence*, octobre 1990, 16 pages + annexes

Services éducatifs, *Guides d'analyse et d'évaluation des programmes. Cadre de référence*, septembre 1990, 23 pages

2. Expériences départementales et interdépartementales

BOUTIN, Huguette, « Un exemple d'application pratique de la théorie : Le futur programme de sciences humaines au Collège de Matane», *Actes du colloque Les sciences humaines au collégial*, août 1990

DUBOIS, Denis, LAMOUREUX, Andrée, TREMBLAY, Ginette, *Modèle de programme en sciences humaines. Rapport d'étape*, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Collège de Bois-de-Boulogne, 1er avril 1990, 22 pages + annexes

HARRISON, Pierre, «La révision du programme de sciences humaines à de Bois-de-Boulogne», *Cégepropos*, vol. 18, no 4, mars 1989, p. 9

LAPOINTE BOUVRETTE, Pierrette, « Une expérience d'évaluation de programme au Département des soins infirmiers», *Impulsion*, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, vol. 2, no 3, décembre 1991, p 7-8

MALBOEUF-GILBERT, Danielle, «L'approche-programme en techniques administratives au Collège Ahuntsic», *D'une liste de cours ... à des programmes d'études au collégial*, Actes du 9e colloque de l'AQPC (1989), 1990, p. 37-42

MIGNERON, Guy, «La formation fondamentale en informatique : une démarche concrète», *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 2, décembre 1988, p. 27-29

Comité de conception du programme de Techniques d'éducation spécialisée (Cégep de Saint-Jérôme)

«Historique et objectifs» par Guy CHARBONNEAU, *D'une liste de cours ... à des programmes d'études au collégial*, Actes du 9e colloque de l'AQPC (1989), 1990, p. 29

«L'expérience du département de TES» par Yvon PLANTE, *ibid.*, p. 29-30

«L'expérience du département de philosophie» par Pierre TALBOT, *ibid.*, p. 30-32

**Activités de perfectionnement données dans le cadre du CPEC**

DUCHARME, Solange, *L'approche-programme : un concept utile ?*, Cégep de Sherbrooke, automne 1989

GAGNON, Claude, *Structuration d'un programme d'enseignement en département*, Cégep de la Région de l'Amiante, été 1990

GILBERT, Jacques, *Initiation à l'approche-programme*, Cégep de Shawinigan, automne 1988

HOWE, Robert, *Intégration des apprentissages expérientiels en technique de diététique*, Cégep Montmorency, hiver 1989

LANGLOIS, Françoise, *Analyse d'un programme*, Cégep de Limoilou, janvier 1990

MATTEAU, Pierre et Jacques LALIBERTÉ, *Approche-programme et profil de compétences en sciences humaines*, Cégep de La Pocatière, mai 1990

PROVENCHER, Aimé, *Analyse d'un programme de formation*, Cégep de Victoriaville, hiver 1989

RIVERIN, Richard, *Analyse situationnelle et élaboration d'approche pédagogique en technique de diététique*, Cégep de Chicoutimi, hiver 1991

SAINT-CYR, Claude, ANGERS, Pierre, BOUCHARD, Colette, *Séminaire sur l'interdisciplinarité*, Cégep Joliette-de-Lanaudière, été 1987

THERRIEN, Céline, *S'inspirer avec la revue Pédagogie collégiale*, Cégep André-Laurendeau, automne 1989

TREMBLAY, Nicole, *Analyse d'un programme*, Cégep de Limoilou, octobre 1989